



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN
EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS:

**EL MANDATO SOBRE LA TRANSMISIÓN
EN LOS EDUCADORES DEL ÁREA JUDAICA**

AUTORA: Karina Korob

DIRECTOR: Emmanuel Kahan

FECHA: marzo 2020

Resumen

El presente trabajo busca indagar acerca del significado que los maestros del área judaica otorgan al *mandato sobre la transmisión* de la cultura judía en la actualidad. Para dar cuenta de a qué se refiere el concepto presentado como *mandato de la transmisión*, fue necesario realizar dos procesos de indagación.

Por un lado, un recorrido histórico de la llegada de los judíos a la Argentina y de la constitución del sistema educativo nacional, junto con la institucionalización de la Red Escolar Judía, dado que sirven de insumo para conocer cómo se fueron conformando la tradición y la transmisión de la cultura judía a través de las primeras migraciones masivas de judíos.

Por el otro, la realización y el análisis de nueve entrevistas en profundidad, las cuales permitieron comprender qué es un maestro del área judaica, qué implica esta área de enseñanza, en dónde se desempeñan estos maestros, cuál es el vínculo entre transmisión y cultura judía, qué se considera mandato y cómo es vivido este subjetivamente por los educadores.

Ambos procesos de investigación se complementaron para definir la categoría presentada, el *mandato sobre la transmisión*, lo que representa el aporte de esta tesis.

Abstract

This work seeks to examine the meaning of the *mandate of the Jewish culture transmission* according to teachers nowadays. The concept of mandate of Jewish culture transmission has been analyzed through two inquiry processes.

On the one hand, it is presented a historical overview of the arrival of Jews at Argentina, and the foundation of the national educational system, as well as the Jewish School Network institutionalization, since both constitute a contribution to get understanding on the tradition and the transmission of Jewish culture through the first massive migrations of Jews was getting conformed.

On the other hand, there is a thorough analysis of nine interviews, which gives light over the role of teachers on Jewish topics, the contents conveyed, and their workplaces. It is also considered the relationship between Jewish culture and its transmission, and the teacher's individual perception of the mandate.

Both research processes have been complementary to define the presented category, *the mandate on transmission*, which represents the contribution of this thesis.

Palabras clave

Transmisión, mandato, educación judía, inmigración judía a la Argentina, Red Escolar Judía de la Argentina.

Agradecimientos

En la tradición judía existen innumerables bendiciones. Las hay para expresar agradecimiento, para desear felicidad, bienestar, reconocimiento y buenos augurios en general. Se enuncian y se cantan en distintas ocasiones: bendiciones diarias, rituales, y en eventos especiales y quizás de manera espontánea. Éstas, considero, son las más significativas para mí, porque se recitan cuando no hay cómo resumir todo lo que se siente por dentro. Este es uno de esos eventos para agradecer el haber llegado a este momento. Como decimos entre quienes mantenemos esta tradición, “*Shehejenu vekimanu vehiguanu lazman haze*: Agradecemos que nos dio la vida, la salud y nos permitió llegar a este momento”.

Agradezco a todas las personas que me impulsaron a avanzar con la tesis.

Agradezco a mi director, Emmanuel, por la tranquilidad que supo transmitirme durante todo el proceso, por las lecturas, relecturas y comentarios valiosos.

A Batia Nemirovsky, quien me estimuló a realizar y entregar la tesis y se brindó en mente, materiales y apoyo permanente.

A Gaby Feldman y el Centro Marc Turkow, por ayudarme a pensar y brindarme los materiales sin fecha de devolución.

A Marcela Pieske, lectora y correctora.

A mis amigas corredoras, por los fondos dedicados a pensar la tesis conmigo.

A AMIA por el apoyo para la cursada y a Marga, Karin y Sara del equipo del Vaad Hajinuj por sus aportes.

Y finalmente a mi familia, por la comprensión de mis muchas ausencias, necesarias para escribir.

Índice

Presentación	6
Planteamiento del problema.....	6
Metodología y organización.....	6
Introducción: Transmisión, educación y mandato en el judaísmo	8
<i>Mandato sobre la transmisión</i>	12
Capítulo 1: Sistema educativo argentina y conformación de las escuelas judías en la Argentina	15
1.1 Sistema educativo argentino. 1880 - 2020	15
1.2 Los judíos en la Argentina: Integración, institucionalización y desarrollo de una red educativa	22
Inmigración a la Argentina.....	22
Conformación de las escuelas judías de la Argentina.....	27
Escuelas judías en la Argentina en la actualidad.....	39
Capítulo 2: Los mandatos en los educadores del área judaica de hoy	42
Conclusiones: La continuidad del mandato	68
Referencias bibliográficas	74
ANEXO 1: Entrevistas desgrabadas.....	77
ANEXO 2: Glosario.....	191
ANEXO 3: Clasificación de las escuelas por autodefinición.....	201
ANEXO 4: Autorizaciones.....	204

Presentación

Planteamiento del problema

La presente tesis se ha propuesto estudiar el *mandato sobre la transmisión* en los maestros de la red escolar judía de la Argentina, en la actualidad.

Para ello, es fundamental conocer, en primer lugar, aquellas frases, relatos y tradiciones que, primero en el registro oral y luego mediante formato escrito, fueron siendo transmitidos y legados de generación en generación. Sabiendo que en cada transmisión pueden producirse cambios, adecuaciones, pérdidas y agregados, las fuentes citadas a lo largo del trabajo sirven de base para la tarea cotidiana que los educadores del área judaica realizan en sus aulas, desde el judaísmo actual.

Esta tesis nos permitirá entender cuáles son hoy las características que presenta el área judaica en la red de escuelas judías en la actualidad y cómo son las prácticas que desarrollan allí los docentes a cargo.

Será primordial, por tanto, conocer aquello que los educadores del área judaica expresan y sienten, para indagar profundamente cómo es vivido subjetivamente el *mandato sobre la transmisión*.

Metodología y organización

Se ha trabajado con dos modalidades de investigación: la indagación bibliográfica y la realización de entrevistas en profundidad.

La indagación bibliográfica sirvió para recolectar las fuentes judías tradicionales. Éstas suelen ser conocidas por los educadores del área judaica, debido a que son transmitidas en espacios educativos judíos a lo largo de los años. Son frases que circulan en los diversos ámbitos en los cuales los educadores se desenvuelven a diario. En este trabajo se presentan con su fuente y cita correspondiente, a fines de dar el marco teórico tradicional judío.

Estas fuentes acerca de la importancia de la educación y las leyes que lo ordenan en el judaísmo, más el material analizado a partir de las entrevistas, sirvieron para la construcción de la categoría de mandato, que se presenta en la Introducción.

La indagación bibliográfica también se utilizó para presentar las diversas leyes, normas y procesos que se fueron dando en relación a la conformación del sistema educativo argentino, en los años seleccionados, para conocer cómo se produjo la inmigración judía a la Argentina y la conformación de su red de escuelas. También para reconstruir y establecer un diálogo sobre cómo fue el proceso de institucionalización de la red de escuelas judías en relación al sistema educativo nacional. Esta información se volcó en el Capítulo 1.

La segunda modalidad planteó la realización de entrevistas en profundidad a educadores que tienen a cargo las asignaturas del área judaica en escuelas pertenecientes a distintas corrientes religiosas e ideológicas de la Argentina. Las entrevistas permitieron conocer cuáles han sido las trayectorias de formación pedagógica, cómo definen sus prácticas educativas, qué sienten en relación a su tarea didáctica y el mandato recibido, y sus sensaciones y acciones en relación al mismo. Este análisis se desarrolla en el Capítulo 2.

Para facilitar la lectura, en el Anexo 2 se ha incluido un glosario, que contiene la explicación de todos los términos en hebreo utilizados a lo largo del trabajo, especialmente en el Capítulo 2 que realiza el análisis de las entrevistas y en el Anexo 1, en el que se incluyen las entrevistas desgrabadas completas.

Introducción: Transmisión, educación y mandato en el judaísmo

El judaísmo es una de las religiones más antiguas que llegaron hasta nuestros días. Como tal tiene sus inicios en una fuerte tradición oral, que logró plasmar sus relatos, reflexiones, enseñanzas y mandamientos, en textos escritos, convertidos luego en sagrados: La *Torá*/ la Biblia, y los demás libros que la explican, y que a la vez la enriquecen y muestran al judaísmo como una religión dinámica, en la que discusión, análisis y construcción siempre estuvieron presentes.

La *Torá* ordena recordar con mucha fuerza. Tan es así que en su texto el verbo *Zajor* (recuerda) aparece, al menos, ciento sesenta y nueve veces. Según Yosef Yerushalmi (2002), así como se obliga a Israel a que recuerde, se le conmina también a no olvidar. Ambos imperativos quedaron ligados y tuvieron efecto duradero entre los judíos desde los tiempos bíblicos, a tal punto que la memoria es un elemento crucial para el pueblo judío y para su existencia.

“Recuerda que fuiste esclavo en Egipto, y que el Señor tu Dios te sacó de allí con gran despliegue de fuerza y de poder.” (Deuteronomio 5:15)

“Recuerda lo que te hicieron los amalecitas...” (Deuteronomio 25:17)

“Recuerda los días de antaño; considera las épocas del remoto pasado.” (Deuteronomio 32 7:9)

Néstor Garrido (2006) considera que la memoria forma parte del ethos nacional y religioso del pueblo judío. Los versículos que ordenan el recuerdo y el no olvido, se refieren al pasado y al futuro. Obligan a recordar para salvaguardar la memoria de quienes han muerto y a no olvidar para proteger a las generaciones venideras del peligro que implica no recordar.

La vida del judío está marcada por la memoria como elemento central y constituyente, tanto de la religión como de la cultura, alrededor de la que ha construido sus ritos, tanto religiosos como seculares. Siguiendo a Garrido, para ser judío es preciso tener una conciencia plena del papel de la memoria, dado que no es una opción sino una obligación, la que implica responsabilidad hacia el colectivo, hacia el presente, hacia las generaciones pasadas y hacia las futuras. Este imperativo se manifiesta en pequeños actos o conmemoraciones, por ejemplo, cuando es necesaria la

presencia de diez personas para rezar, y también implica una apropiación y reapropiación de la memoria, que sirven para sostener la identidad a través del tiempo.

De esta forma, memoria e identidad están ligadas. La pertenencia se determina cuando la persona se siente identificada con los cinco mil años de historia de su pueblo.

El precepto que ordena el recuerdo no intenta hacer foco en un pasado glorioso, sino en recordar lo impostergable, la amenaza, lo que debe ser una señal de alarma. Recordar por el peligro que implica el no hacerlo. Recordar como obligación para rememorar a los que ya no están y responsabilizarse por los que viven y los que aún no nacieron.

Para Garrido, “el alma judía está enraizada en el pasado”, pero despliega sus alas en el presente y hacia el futuro, a través de las acciones de la memoria.

Este mandato sobre el recuerdo estaba dirigido al joven, receptor de la información y a los adultos, responsables de la transmisión.

Como dice en el siguiente versículo: *“Pídele a tu padre que te lo diga, y a los ancianos que te lo expliquen.”* (Deuteronomio 32:7)

Quienes son fieles a estas tradiciones y estudiosos de los textos, esperan que todo niño judío, desde pequeño haya oído historias y relatos, como la salida de Egipto, y con ellas asuma la obligación de recordarla, para apropiarse, de esta manera, de los sucesos no vividos.

El modo de lograr cumplir con este mandamiento vinculado al recuerdo es, como bien lo dice el último de los versículos citados, a través de la educación.

El énfasis dado por el judaísmo a la educación se encuentra plasmado en los mencionados textos sagrados. En ellos se invita al pueblo judío una y otra vez a conocer y estudiar su historia, su origen, las leyes, sus costumbres y sus preceptos.

“Nadie es pobre excepto aquél que carece de conocimientos... Una persona que tiene conocimientos, tiene todo. Una persona que no lo tiene, ¿qué es? Una vez que una persona posee conocimientos, ¿de qué carece? Y si una persona no adquiere conocimientos, ¿qué posee?”
(Nedarim 41a. Talmud Babilonia)

La insistencia en obtener conocimientos se debía a que el aprendizaje era considerado un ingrediente principal para alcanzar una vida santificada, tal como lo prescribe la ley. Para ser un buen judío el individuo debía aprender todos los mandamientos divinos, para cumplirlos en su vida cotidiana. La continuidad de esta obligación se garantizaba a través de la educación de los jóvenes:

“Instruye al niño en su camino, Y aun cuando fuere viejo no se apartará de él-” (Proverbios 22:6).

La enseñanza de la palabra divina no se limitaba a una elite formada por reyes y sacerdotes, sino que era una obligación para todos los miembros del pueblo (lo que en nuestros días llamaríamos educación masiva): *“Y harás congregar al pueblo, varones, mujeres y niños, y tus extranjeros que estuvieran en tus ciudades, para que oigan y aprendan y teman a Dios, y cuiden de cumplir todas las palabras de su ley.”* (Deuteronomio 31:12)

En un principio educar significaba exclusivamente utilizar la autoridad paterna para inculcar en los hijos la obligación de obedecer los mandamientos divinos. La familia era la unidad básica que atendía todas las necesidades de sus miembros, incluyendo la enseñanza y transmisión oral de relatos e historias fundantes del pueblo judío. Con el transcurso de los años el proceso de enseñanza judía se fue transformando hasta llegar a constituir un sistema complejo.

Los ideales religiosos se transmitían al pueblo a través de sermones en el templo y los santuarios. En el siglo V a.e.c., Ezra el Escriba y sus colegas comenzaron la enseñanza sistemática de la *Torá* (Pentateuco) como eje de la vida comunal e individual. Leían la *Torá* y explicaban sus pasajes, acto que representó el inicio de las lecturas públicas que posteriormente evolucionaron en la liturgia sinagoga.

Najmanovich (2014) advierte, de los análisis del *Talmud*, que si bien la *Torá* señala a los padres como responsables directos por la educación de sus hijos, existen dos cuestiones que deben tenerse en cuenta: que los padres no estén capacitados para transmitir conocimientos a sus hijos o que los niños sean huérfanos. Centrando en este último caso, el *Talmud* plantea la situación de los huérfanos, una categoría que en la *Torá* representa a los desprotegidos, quienes podrían quedar virtualmente desprovistos de educación. Para resolver la cuestión, *Rabí* Iehoshúa Ben Gamla creó la escuela pública obligatoria en el año 64 a.e.c., motivo por el cual el *Talmud* exalta su figura.

Para el siglo III a.e.c., Ben Sira, considerado en la actualidad un pedagogo judío, introdujo la educación gratuita. Para fines del siguiente siglo, Simón ben Shetah -líder de la comunidad judía en Palestina- inauguró el primer sistema de educación apoyado por la comunidad. Por su parte, Joshúa ben Gamala -gran sacerdote- estableció las escuelas para niños mayores de cinco años. La "casa de estudio" se convirtió en una institución establecida cuyo propósito central era inculcar en los hombres la actitud correcta hacia Dios y hacia sus semejantes.

Para evitar que los niños huérfanos o aquellos que vivían más alejados geográficamente, quedaran sin educación por no vivir en Jerusalem, lugar en donde funcionaban inicialmente las escuelas, *Rabí Iehoshúa Ben Gamla* planteó la obligatoriedad de levantar escuelas en todas las ciudades, a las que los niños deberían asistir a la edad de 6-7 años. Esta disposición representó una postura de vanguardia en materia educativa. De esta forma, el *Talmud* refleja la existencia, por primera vez, de la educación masiva, obligatoria y temprana.

Estos calificativos de pública, obligatoria, masiva y gratuita, utilizados en estos párrafos, son adjetivos de la terminología que usamos en la actualidad para analizar la educación. No implica que funcionaban con la misma modalidad con la que lo hacen en nuestros días, sino que se interpreta con esta lente, comprendiendo el pasado desde la formación y el vocabulario de la época presente.

Aquello que, en la antigüedad, se denominaba escuela, no eran grandes escuelas ni institutos sino que los sabios y maestros daban clases a un grupo de chicos en sus propias casas. Estas escuelas "particulares" son conocidas con el nombre de *jeder* (que literalmente significa habitación).

A raíz del gran interés en el estudio y la enseñanza, los sabios judíos tenían ideas muy concretas sobre las técnicas educativas, y quedaron plasmadas en el *Talmud*, en el Tratado de Baba Batra 21° del Talmud Babilónico. Las mismas demuestran haber sido muy progresistas. Por ejemplo, un maestro no podía enseñar a más de 25 alumnos y si la clase era mayor se requería de un asistente. Los alumnos de lento aprendizaje eran colocados junto a los más listos para que pudieran ayudarlos, y se ponía mayor énfasis en gratificar a los estudiantes por sus logros, que en castigarlos por sus fallas. Todo esto, en simultáneo con una disciplina bastante rígida.

El sistema educativo que se estandarizó durante estos años se mantuvo como modelo para los siglos posteriores. El gran sabio Maimónides recordaba que la educación no es una opción dada a la sociedad, sino que cada comunidad estaba obligada a institucionalizar su sistema educativo y preguntarse qué espera de los profesores que trabajan en él. Para mantener las tradiciones y la herencia de Israel, basa la ética educativa en un principio: “*Cría a muchos estudiantes.*” (*Mishná, Ética de los padres, Cap. 1*)

Herederos de estas tradiciones, hasta comienzos de la modernidad, los judíos no tenían dudas respecto de su identidad. Se era judío porque se mantenía el credo, porque se procedía de padres judíos y porque se pertenecía a un grupo con cierta autonomía cultural, sostenida por instituciones comunitarias. Los judíos no se cuestionaban por qué eran judíos, su identidad era clara e inequívoca.

Cherjovsky (2017) explica que los judíos se enfrentaron a un nuevo escenario, cuando fueron invitados a formar parte del estado nación moderno, proceso conocido como emancipación, en el que se abrieron las puertas del gueto medieval y pudieron elegir entre varias opciones de identificación respecto de su religión, su cultura y su nacionalidad. En algunos casos, fueron instados a mostrar sentimientos de pertenencia nacional, abandonando la tradición mesiánica de la restauración del estado propio en la tierra prometida. El nuevo escenario les planteaba otra realidad: formar parte del todo implicaba ajustarse a la norma, aún a costa de experimentar cierta aculturación. Al mismo tiempo, esta apertura permitió la existencia de diversas formas de ser judío, lo que muestra un pluralismo interno muy amplio, el cual se verá plasmado a lo largo de los capítulos.

Mandato sobre la transmisión

Para el caso de este trabajo, se considera a la palabra mandato como una conjunción de las palabras orden, precepto, prescripción, mandamiento. Refiere a una tradición centrada en la continuidad de las leyes, costumbres, tradiciones y demás características heredadas de nuestros antepasados, no sólo a través de un relato, sino también de las acciones llevadas a cabo por medio de los distintos rituales antiguos y aquellos más cercanos temporalmente, que se les fueron sumando a los primeros.

La categoría de mandato está dada como tal, porque, fieles a esta tradición y continuidad, encontramos su argumento en los textos fundamentales del judaísmo.

El *mandato sobre la transmisión* se puede rastrear en la *Torá*, la Biblia, el texto sagrado fundamental para el pueblo judío. Allí encontramos el conocido versículo con el nombre: *Shemá*, una de las principales plegarias de la tradición judía, que debe mencionarse dos veces al día. En su texto incluye el siguiente versículo: **“Las leyes que te prescribo hoy grabarás en tu corazón. Las explicarás a tus hijos, meditarás en ellas en toda ocasión, al amanecer y al anochecer. Átalas por signo sobre tu brazo, ponlas por señales sobre tu frente y escribirlas has, en las entradas de tu casa y de tus ciudades.”** (Deuteronomio 6:7)

El texto nos invita a cumplir con las leyes y nos plantea, junto con su cumplimiento, la obligación de la transmisión de las mismas a nuestros descendientes: *“Las enseñarás a tus hijos y hablarás de ellas mientras te sientes en tu casa y mientras vayas en el camino, al acostarte y al levantarte.”*

A través de este pasaje del Deuteronomio, la tradición judía compromete a los padres a crear en el hogar un ambiente en el que los hijos estén expuestos a una narrativa que se nutra de conversaciones, rituales, símbolos y valores judíos.

Los contenidos a transmitir siempre estuvieron vinculados con el respeto a los preceptos, la organización de la vida cotidiana (por ejemplo: reglas en torno a la comida), la convivencia y el mantenimiento de las festividades y días de recordación.

Según el *Talmud*, la educación de los hijos era responsabilidad de los padres y ésta se daba a través de su forma de vida y de sus rituales. *“El padre que le enseña a su hijo, es como si le hubiera enseñado a su hijo, al hijo de su hijo y así hasta el final de las generaciones.”* (Talmud Kidushin, 36).

En un capítulo más avanzado de Deuteronomio (11:19) se reitera y refuerza el mandato y *le enseñarán a sus hijos*, siendo importante la interpretación que se le dio al mismo: Rabi Ioshua ben Gamla explica que no hay que leer en aquel versículo *otam* (ustedes, los padres) sino *atem* (ustedes); queriendo decir que es menester de toda la comunidad ocuparse de la educación de los jóvenes y no sólo de los padres.

De allí que una educadora contemporánea, referente en temas de educación y tradición, exprese en su Blog¹:

“En las clases e intercambios con jóvenes alumnos, yo solía decir con mucha seguridad, tomando el *Tanaj* en la mano: Con el texto de este libro han conversado mis antepasados, él le ha hablado a mis bisabuelos y abuelos, a mis padres, me habla a mí y confío en que le hablará a mis nietos.

Esta posibilidad de dialogar, conversar, disentir con el texto y de continuar interrogándolo estuvo, en mi experiencia personal, siempre mediada por docentes que ponían pasión, amor y abrían puertas a la reflexión y las preguntas.

El docente, dentro de la escuela judía, no es un mero transmisor. Sin lugar a dudas, en todos los casos, sea cual fuere su lugar de inserción dentro del sistema (jardín, primario o secundario), su actitud en relación al *Tanaj* y la relevancia de su mensaje determinará el grado de compromiso con su tarea específica y, al mismo tiempo, posibilitará o no el clima necesario dentro de una sala o aula para que cada actividad sea realmente fuente de aprendizaje.

El educador debe actuar como mediador entre los aprendices, la cultura y el lenguaje simbólico de nuestro pueblo, de forma tal que los alumnos puedan percibir cercanía y familiaridad con nuestras fuentes, y desarrollen la convicción de que ellas pertenecen a su mundo”.

A partir de estas referencias, es posible destacar la figura del educador, como un responsable significativo (no el único) de la transmisión de los contenidos particulares que pertenecen sólo al pueblo judío, otorgándole responsabilidad y valor a su tarea de continuidad del mandato.

Sin embargo, la transmisión no implica copia fiel, sino, por el contrario, decisión de continuidad, aceptación e incorporación de nuevos elementos, dado que, por el hecho de ser sujetos distintos y por la búsqueda de diferenciación de los antepasados, la herencia incluye la diferencia.

¹ La educadora es Batia Dragovetsky de Nemirovsky.

Capítulo 1: Sistema educativo argentino y conformación de las escuelas judías en la Argentina

1.1. Sistema educativo argentino. 1880 -2020

Mucho antes de la llegada de las grandes migraciones de judíos a fines del siglo XIX, la historia educativa argentina había comenzado a delinearse con fuerza y desde hacía tiempo, sobre la base de grandes debates, enfrentamiento de posturas e influencias de las nuevas ideas que, por entonces, fueron surgiendo, cimentando y organizando la base del sistema educativo nacional.

Manuel Solari (1984) considera que la educación argentina ha sido el resultado de tres grandes factores: la herencia española, la conciencia nacional y la influencia extranjera. “La herencia española nos ha dado las bases tradicionales de nuestra educación y nos ha llevado a concentrar en manos del Estado, especialmente en los poderes centrales, gran parte de la acción educacional. La conciencia nacional ha inspirado la solución de nuestros problemas educacionales atendiendo a las características de nuestro medio”. La influencia extranjera más decisiva y con mayor impronta fue la pedagogía francesa, corriente que aportó los conceptos de la formación del ciudadano, el valor de la escuela primaria como elemento transformador de la cultura popular, y la democratización de la enseñanza, pero la riqueza de las nuevas ideas que llegaban a la Argentina desde Europa, a través de intelectuales y de las nuevas oleadas de inmigrantes, que también dejaron su huella.

Como antecedentes a la década del 80, se dictaron dos leyes importantes: en 1871, la Ley de Subvenciones Escolares (que destinó fondos del Tesoro Nacional para las provincias), mientras que en 1875 se aprobó la Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires (que establecía la enseñanza primaria, gratuita y obligatoria de 8 años para los varones y de 6 para las mujeres, el gobierno escolar a cargo de un Consejo General de Educación y un Director General de Escuelas).

Uno de los mayores puntos de conflicto radicaba en la garantía constitucional de la libertad de cultos, y la libertad de enseñar y aprender. La Iglesia consideraba que era suyo el derecho de ejercer el monopolio religioso y pedagógico; su cruzada por combatir al enemigo incluía al ateísmo, protestantismo, judaísmo, liberalismo y el positivismo. El normalismo de base laica encarnaba todos los males.

Desde 1880 hasta la asunción del radicalismo en 1916, la política nacional fue hegemonizada por distintas fracciones de la oligarquía. Desde el punto de vista educativo, la primera presidencia de Julio A. Roca, (1880-1886) constituye un período decisivo durante el cual se afianzaron las instituciones.

En los seis años de gobierno, se establecieron los instrumentos legales que fijaron bases sólidas que aseguraron su progreso y estabilidad: se reunió el Congreso Pedagógico Sudamericano; se creó el Consejo Nacional de Educación; se ideó el Censo Escolar; se diseñaron nuevos planes de estudio para el bachillerato y las escuelas normales; se dictaron nuevos reglamentos escolares; se aprobó la ley destinada a regir la vida de las universidades de Buenos Aires y Córdoba; y se sancionó la Ley de Educación Común N° 1420.

Por decreto del Poder Ejecutivo del 2 de diciembre de 1881, se convocó a un congreso pedagógico. Como relata Solari (1984), después de debatir, el Congreso formuló conclusiones acerca de los diversos puntos, que fueron en su mayoría tenidas en cuenta cuando se sancionó la ley de educación común: Ley N° 1420 del 8 de julio de 1884, norma que fue fruto de las acciones de importantes personalidades de la historia educativa argentina (Sarmiento, entre ellos).

Solari recalca los cuatro aspectos principales de la Ley N° 1420: enseñanza obligatoria, gratuita, gradual y neutral, características que sirvieron de base para la organización de la escuela primaria argentina. Constituyó una completa y orgánica legislación que dirigió durante más de 85 años el sistema educativo argentino.

La obligatoriedad de la educación primaria (en 1884 era el único nivel educativo obligatorio) fue impuesta a los padres, tutores o encargados de los niños comprendidos en la edad escolar. La gratuidad también se estableció por ley; debido a que es obligatoria, la educación primaria debía estar al alcance de todos.

Esto no limitaba la posibilidad, a aquellas familias que lo quisieran, de cumplir con otorgar a sus hijos la formación primaria, pero en establecimientos educativos privados, o en el propio hogar de los alumnos.

La neutralidad en materia religiosa fue una solución intermedia entre las dos tendencias que se enfrentaron al momento de discutirse la ley: una que aspiraba desterrar de la escuela toda

enseñanza confesional, y otra que quería incorporar a la educación la enseñanza de la religión católica. Por eso, como solución conciliadora, dicha ley no estableció, en rigor, la escuela laica y resolvió el problema colocando al Estado en posición neutral frente a las distintas creencias, a fin de impedir que la escuela se convirtiese en un lugar de proselitismo religioso. En su Art. 8º, la ley no impidió la enseñanza religiosa, pero la limitó a los niños que ya tenían una religión determinada y la puso a cargo de los ministros autorizados de los diferentes cultos, sin que en ella tuviera la menor intervención el cuerpo docente. Además, estableció que la enseñanza religiosa debió ser dictada fuera de las horas de clase, antes o después de ellas; por consiguiente, no la consideraba incluida entre las asignaturas ordinarias de la enseñanza.

En esa época marcada por la llegada de grandes contingentes inmigratorios, la escuela sería neutral para integrar y dar cabida a todos los habitantes, pero el Estado Nacional se proponía mantenerla bajo un importante control. La institución de la inspección fue el instrumento más importante para lograr ese objetivo.

En el capítulo VIII de la misma ley se fijó la reglamentación para el funcionamiento de escuelas y colegios particulares, con el permiso necesario para poder impartir enseñanza pública y comprometiéndose a cumplir con requisitos especificados.

En relación con la escuela secundaria, solamente hubo una ley que la atendía de modo parcial, la N° 934, de 1878, que regulaba las formas de pasaje de los estudiantes desde las escuelas privadas a las públicas y la revalidación de sus estudios.

En 1905 el gobierno de Manuel Quintana sancionó la Ley N° 4874, proyectada por el senador Manuel Láinez que autorizaba a la Nación a instalar escuelas de su jurisdicción en las provincias que así lo solicitaran (escuelas elementales, mixtas, urbanas o rurales). De esta forma, con la ya existente ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, decretada en 1875, y la ley N°1420 de 1884, quedaba organizado legalmente el sistema educativo argentino, sin una ley general que abarcara al conjunto.

Según Puigross, el escenario trazado trajo aparejadas dos cuestiones: por un lado, numerosos problemas de articulación entre niveles y modalidades pero, por el otro, esta insuficiencia permitió que el sistema tuviera mayor flexibilidad y que hubiera una autonomía relativa de sus

partes. Estas particularidades se dieron en una situación de coexistencia de sistemas educativos de diversas jurisdicciones (nacional, provincial y privado).

En 1914 el 35% de los habitantes eran analfabetos y la población escolar no alcanzaba el millón. Los efectos de la ley N° 1420 habían sido limitados por los efectos devastadores de la inmigración adulta analfabeta. El analfabetismo constituía el tema de debate de la época.

Con el objetivo de organizar a la población inmigrante, el gobierno organizó, en palabras de Bertoni (1996) una campaña fuerte: centró la tarea educativa en la integración del extranjero por medio de la inculcación del nacionalismo, dirigida a niños nacidos o no en el territorio argentino, basándose en la obligatoriedad en primer lugar, secundada por la inculcación del idioma como carácter nacionalizador distintivo en la formación cultural.

Los normalistas creían profundamente, siguiendo a Puiggrós, en la necesidad de la escuela pública y, aunque consideraban que la religión era el sustento del orden moral, apoyaban con convicción al laicismo. Su pensamiento estaba marcado por la antinomia civilización o barbarie, heredada de su líder Domingo Sarmiento. El método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina eran las nociones que organizaban su práctica.

Puiggrós (2003) destaca que el sistema escolar argentino pautó caminos distintos para diferentes grupos sociales, lo que generó debates entre políticos y educadores, en torno al papel que se adjudicaba a la educación: el poder porteño estaba interesado en usar la educación para imponer el orden; mientras que los trabajadores rurales, artesanos de las ciudades, el naciente proletariado industrial y los nuevos sectores medios inmigrantes, entre quienes se encontraban los judíos, querían que jugara un papel más progresista. La consideraban un vehículo para la movilidad social. La concurrencia de sus hijos a la escuela implicaba la aspiración para poder ascender socialmente.

El gobierno radical que ascendió al poder en 1916 proporcionó a los educadores progresistas un marco político permisivo para el desarrollo de sus ideas y de sus experiencias. Si bien no se dio ninguna reforma fundamental, la apertura democrática sirvió para que fructificaran nuevas experiencias e ideas pedagógicas. En 1918 el clima de reforma abarcaba grandes sectores: jardines de infantes, escuelas para adultos, primarias, sociedades populares.

Puigróss señala que la reforma que se introdujo en la década de 1920 estaba muy influida por el pragmatismo democrático del pedagogo norteamericano John Dewey. En un ida y vuelta permanente, la década del 30, con el derrocamiento de Hipólito Yrigoyen, inauguró una metodología ilegítima de acceso al poder y el regreso de las ideas conservadoras. Las provincias y territorios nacionales fueron dotadas de consejos escolares, pero con un carácter muy burocrático que impedía la participación de los vecinos.

Con el golpe del General Uriburu en 1930, se llevó adelante una fuerte campaña en la que el bautismo y la comunión se difundieron como los rituales en los que todo “ser nacional” debía participar. En 1934 el presidente Justo expresó que la Argentina era un país católico, apostólico y romano, declaración que dio pie a los reclamos de la Iglesia para recuperar espacios formales en el sistema educativo.

Bajo el gobierno de Agustín P. Justo se ordenó la enseñanza privada y se estableció la denominación de “régimen de incorporación” de los establecimientos particulares a los públicos.

En 1938 se normativizó por primera vez el funcionamiento de las escuelas idiomáticas complementarias, instándolas a cumplir con la ritualidad patriótica. De esta forma, las escuelas extranjeras, entre las que estaban catalogadas las judías, debían adoptar obligatoriamente los contenidos del plan educativo patriótico. En 1940 el Consejo Nacional de Educación aprobó el dictamen para reforzar la noción de patriotismo, dados los peligros que acechaban la libertad, la independencia y la justicia, valores que debían ser defendidos con la vida y por la fuerza. El 31 de diciembre de 1943, el ministro de justicia e Instrucción Pública, Zuviría, puso en vigencia el decreto N° 18.411 que modificó el artículo 8° de la ley 1.420, y eliminó su carácter laico.

Durante el primer gobierno de Juan Domingo Perón, las escuelas de la Iglesia recibieron mucho apoyo, especialmente a partir de la sanción de la ley N° 13.047 de educación particular, que otorgó subsidio a las escuelas privadas y reglamentó su funcionamiento.

En 1947 se organizó la Dirección General de Instrucción Religiosa, que incorporaba control estatal sobre los programas de religión de las escuelas públicas. En 1954 el gobierno rompió con el clero, derogó la Ley N° 13.047, se decretó la supresión de festividades religiosas y se suprimió la enseñanza de religión en las escuelas públicas.

Con el derrocamiento del líder justicialista en 1955, – remarca Adriana Puiggrós – los maestros socialistas, demócratas progresistas y radicales volvieron a escena e impulsaron una revivificación de la Escuela Activa. Generaron un clima que rápidamente permitió, por ejemplo, el ingreso al psicoanálisis que comenzó a difundirse en espacios educativos privados o las escuelas públicas de doble escolaridad.

Durante el gobierno de Arturo Frondizi, entre el 1° de mayo de 1958 hasta el 29 de marzo de 1962, se dictaron leyes y reglamentos que ordenaron las tareas docentes: se impulsó la teoría del planeamiento, comenzó la transferencia de escuelas nacionales a las provincias, se promulgó el Estatuto del docente, comenzaron a funcionar las juntas de clasificación y disciplina y se realizaron concursos para el acceso a los cargos. Se construyeron escuelas, se repararon otras, se crearon colegios secundarios en el país y varios institutos de formación docente. El proceso de transferencia de escuelas se vio interrumpido por el golpe militar que derrocó al gobierno desarrollista.

El mayor conflicto se produjo en 1958 a causa del proyecto que impulsaba la educación privada, que dividió a la opinión pública en dos grandes bloques: quienes apoyaban la laicidad y quienes defendían la libertad de enseñanza, representación encabezada por el liberalismo católico. Las banderas laica o libre enfrentaron a miles de jóvenes. En medio de la crisis, el gobierno dictó la legislación necesaria para facilitar el subsidio estatal al sector privado y capacitarlo para expedir títulos habilitantes en el nivel terciario. Por primera vez, quedó configurado un sistema orgánico privado.

Bajo la iniciativa de un inspector de escuelas, en 1960 se propuso al Consejo Nacional de Educación realizar una prueba piloto y crear escuelas de doble escolaridad en determinados barrios. La iniciativa fue recibida con agrado y se fueron sumando escuelas en los años posteriores.

En 1968 el Consejo Nacional de Educación aplicó el reglamento de organización y funcionamiento de escuelas de jornada completa, aprobado el 8 de febrero, determinando la conveniencia de multiplicar escuelas de doble escolaridad. Esto trajo cambios en las escuelas judías complementarias.

Durante el gobierno de Arturo Illia se generó una situación de apertura democrática del campo educacional, similar a la ya vivida con Yrigoyen: experiencias pedagógicas democráticas, un nuevo liberalismo laico escolanovista, muy influido por el psicoanálisis y la psicología social, que se desarrolló en jardines de infantes, colonias de vacaciones, campamentos, centros de recreación, escuelas públicas de doble escolaridad y zonas marginales. Muchas de estas experiencias fueron interrumpidas por el nuevo golpe militar que derrocó a Illia en 1966.

Puiggrós puntualiza que fueron tres los flagelos que asediaron a la educación a partir del golpe militar que derrocó a Isabel Martínez de Perón en 1976: la represión, el deterioro de las condiciones económicas y sociales y la política neoliberal. Reapareció el analfabetismo, problema que había llegado casi a erradicarse; aumentó la delincuencia juvenil y los chicos viviendo en la calle pasaron a formar parte de una escena cotidiana.

Durante la última dictadura militar (1976 - 1983), se reprimieron las innovaciones iniciadas desde fines de los 60, y se frustró un proceso de cambio de viejos rituales y contenidos, de costumbres y normas que debían ya entonces ser modernizados.

Ante el vacío reinante en el campo educativo, una de las primeras medidas de la presidencia de Raúl Alfonsín fue la convocatoria al conjunto de las fuerzas políticas y sociales para debatir sobre el tema de la educación nacional en un Congreso Pedagógico Nacional, usando como excusa el centenario de la Ley N° 1420. Si bien sus resultados no generaron cambios de aplicación, se destacó su aporte al debate democrático y a la consolidación de una cultura de intercambio pedagógico.

El Decreto N° 2.542 de 1991 sirvió para reafirmar la opción de los padres de elegir la escuela para sus hijos, y, para apoyarlo, en el marco de la libertad de enseñar y aprender que garantizaba la Constitución Nacional, “el Estado contribuirá a la financiación de los institutos incorporados a la Enseñanza Oficial...”.

En el año 1993, bajo el gobierno de Carlos S. Menem, se sancionó la Ley Federal de Educación, vigente hasta 2006, valorada por el sector privado por haber destacado nuevamente el art. 14 de la Constitución de 1853 (derecho de enseñar y aprender) y la incorporación de conceptos sustanciales para el sector como la elección del “propio proyecto de vida”, la mención a todos los agentes de la educación, entre los cuales menciona a la iniciativa privada, a la familia, calificada

como agente natural y la Iglesia Católica y las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas. Finalmente, la ley instauró el concepto de “gestión privada”, y eliminó el de “enseñanza incorporada”.

La ley de Educación del año 2006 buscó restituir el rol de Estado Docente, recuperando los fundamentos de la Ley N° 1420, extendiendo la obligatoriedad escolar desde sala de 5 hasta finalizar la escuela secundaria, entendiendo que la educación constituye un derecho personal y social, que debe ser ejercido y garantizado por el Estado. La norma defiende como valores la igualdad, la equidad, la educación, y el conocimiento como bien público.

1.2. Los judíos en la Argentina: Integración, institucionalización y desarrollo de una red educativa

Inmigración a la Argentina

El judaísmo argentino comunitario comenzó cuando se estableció la igualdad frente a la ley para los judíos que se radicaron en la Argentina. Esto ocurrió, inicialmente, a partir del decreto de la Constitución de 1853², y luego con el apoyo que otorgó la Ley Avellaneda de 1876, debido a que ambas normativas facilitaron el proceso de absorción de inmigrantes en el país.

Efraim Zadoff (1994) también menciona la importancia para el establecimiento de inmigrantes de origen judío en la Argentina, a la ley N° 1565 de Registro Civil, que quitó a las entidades religiosas católicas la potestad de registrar nacimientos, casamientos y defunciones, lo que preparó el terreno para la absorción de una población inmigratoria heterogénea.

Interesado en poblar grandes extensiones de tierra, el gobierno argentino designó en 1881 un representante en Europa para promover la inmigración judía y protagonizar un proceso de población a través de la inmigración (Avni, 2005). Como describe Mirelman (1988), el pueblo judío era perseguido en distintas latitudes, como en el Imperio Ruso o en Polonia. Eran

² Art. Del capítulo 1 de la Constitución, “Declaraciones derechos y garantías”: “El gobierno federal fomentará la inmigración europea y no podrá restringir, limitar ni agravar con impuesto alguno la entrada en el territorio argentino de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias e introducir y enseñar las ciencias y las artes”.

“considerados siempre extranjeros, discriminados, apartados y muchas veces perseguidos y maltratados” (Herszkowich, 2006).

Al llegar a la Argentina, se encontraron con un país en formación, “que ofrecía recibir inmigrantes en un clima de libertad y con promesas de desarrollo” (Herszkowich), donde vieron renacer la esperanza por encontrar una vida alejada de las penurias y persecuciones de las que huían. Mientras en 1878 vivían en Buenos Aires unas treinta familias judías solamente, diez años más tarde, en 1888, ya eran doscientas las familias entre ashkenazim y sefaradim³.

En ese año, la Alliance Israelite Universelle (AIU)⁴ apoyó la llegada de ocho familias de Ucrania, las cuales se instalaron en la provincia de Santa Fe. Esta medida constituye el antecedente del comienzo de la inmigración judía organizada. De manera más masiva, a este antecedente le siguió el arribo de unos 824 judíos rusos agrupados en unas 130 familias, que llegaron a bordo del vapor Wesser el 14 de agosto de 1889. En el barco -se sabe- viajaron un rabino, un matarife ritual y varios objetos religiosos.

Inspirado por las noticias de la llegada de los primeros inmigrantes a la Argentina, tal como señala Herszkowich, el barón Hirsch fundó, en 1891, la Jewish Colonization Association (JCA). Se trató de un proyecto filantrópico colonizador, orientado a la compra de tierras y a la organización de las migraciones judías desde Europa Oriental, con el objetivo de facilitar la emigración de los israelitas de los países en donde eran perseguidos por leyes restrictivas, donde estaban privados de derechos políticos, hacia otras regiones en donde pudieran gozar de éstos.

³ Del hebreo, Ashkenaz significa “Alemania”. Pero se reconoce como de origen ashkenazin a quienes habitaban la zona de Alemania, Polonia, Ucrania, Rusia, y otros países eslavos. Remite a esa zona de Europa Central y Oriental. Del hebreo Sefaradí era el nombre que le daba a la Península Ibérica. Se reconoce como sefaradíes a los grupos judíos expulsados de España y que vivieron gran parte del tiempo en países en poder de los musulmanes. Los ashkenazim y los sefaradíes atravesaron diferentes experiencias históricas y trajeron consigo bagajes culturales y tradicionales, diferentes. No es intención de este trabajo ahondar en esta diferencia, pero sí tener presente que la categoría de “judío” no responde a una generalidad ni a un todo homogéneo, sino que refiere a la diversidad de costumbres, idiomas, rituales y valores.

⁴ Alliance Israelite Universelle (AIU): Asociación civil fundada en 1860 con fondos de la burguesía judeo-francesa y financistas de otras nacionalidades, radicados en París. Apoyó la campaña migratoria pero se propuso el progreso de la población judía en sus propios países de origen.

Fueron fundadas las colonias Mauricio, Clara, San Antonio, Lucienville, Baron Hirsch, Santa Isabel, Dora, Montefiore, Avigdor, entre otras⁵.

Entre 1920 y 1940 se podían contabilizar dieciséis colonias pertenecientes a la JCA y cuatro colonias independientes o surgidas como desprendimiento de las primeras, que albergaban unos treinta mil judíos. La JCA actuó en el país durante más de ochenta años, apoyando a los colonos con créditos baratos, brindando servicios como educación o asesoramiento en cuestiones agrícolas.

En los años treinta, con las leyes raciales dictadas en Alemania, la JCA gestionó permisos especiales, dado el cierre de la inmigración en la Argentina, para instalar en sus colonias a cientos de familias alemanas.

Desde 1940 la mayoría de los descendientes de aquellos inmigrantes fue dejando el campo para formarse en carreras universitarias, para ser comerciantes, artistas o intelectuales. En el transcurso de una generación, y siguiendo a Zadoff, es posible observar un aumento en la cantidad de judíos en profesiones como médicos, abogados, dentistas, ingenieros, arquitectos y farmacéuticos, quienes debieron mudarse a ciudades más grandes para poder estudiar y desarrollarse profesionalmente.

En cada distrito en que se radicaron judíos comenzaron a brotar organizaciones propias, dado que, como señalan varios autores como Rubel o Zadoff, era natural que los inmigrantes buscaran a sus parientes o antiguos vecinos, por los que se constituían asociaciones de judíos llegados de la misma zona o ciudad. La línea de demarcación era la lengua materna del inmigrante (por ejemplo, ruso, idish, según la ideología e identificación política), pero también las tradiciones, rituales, nivel de observancia y la diversidad de ideas políticas traídas de sus comunidades de origen (sionismo de diversas tendencias, no sionistas, antisionistas, militantes del movimiento obrero, socialismo, bundismo, comunismo). La Congregación Israelita de la República Argentina (CIRA)⁶ dejó de ser la única institución judía.

⁵ Si bien la empresa colonizadora del barón Hirsch sembró las bases del judaísmo en la Argentina, salvándolos de las persecuciones y una vida de miseria, dándoles la oportunidad de progreso social, económico y una tierra donde vivir libremente, no cumplió con sus metas ambiciosas en cantidad de colonos llegados y que permanecieran allí.

⁶ Congregación israelita de la República Argentina”: CIRA. Se constituyó formalmente en 1868, y en 1875 tuvo su sinagoga en la calle Artes (hoy Carlos Pellegrini) 351. En 1897 inauguró su templo en la calle Libertad, frente a la plaza Lavalle. A principios de la década de 1890 los socios de la CIRA eran en su mayor parte judíos nacidos en

Estas agrupaciones nuevas que surgieron, constituyeron el primer centro social, y se ocupaban de dar respuesta, canalizar o administrar diversos aspectos de la vida: desde plegarias diarias, entierros, ayuda mutua, hasta protección al inmigrante, beneficencia para enfermos, desocupados, huérfanos, viudas y ancianos, así como Talmud Torá (escuela religiosa judía) para sus hijos. En estos centros también crearon espacios culturales como bibliotecas, teatro en idish, y editaron publicaciones de diverso tipo, entre ellas de prensa, que representaron otras formas de expresión de gran circulación y relevancia entre los nuevos ciudadanos, y para la comunidad judeo-argentina que se estaba formando.

Entre estas agrupaciones se encontraban la Jevra Kedusha Ashkenazí, fundada en 1894 como sociedad de inhumaciones, que llegó a ser, al cabo de los años, la institución más poderosa debido a la gran cantidad de socios que nucleó y a su prosperidad económica.

Al igual que los ashkenazim, los sefaradíes provenían de distintas regiones y traían sus propias costumbres. Se agruparon en función a sus lugares de origen, siendo los grupos más destacados hasta la actualidad: los provenientes de la ciudad siria de Damasco, los de Alepo, los originarios del sudeste europeo (países balcánicos, Grecia, Rodas, Turquía, Yugoslavia) y los que llegaron desde Marruecos. Todos provenían del Imperio Otomano. Fueron más estrictos en relación a mantener con su comunidad de origen contactos matrimoniales y comunitarios. Los marroquíes crearon en 1891 el templo de la calle Piedras 1164 y gestionaron la compra de un cementerio en Lomas de Zamora. Los provenientes de Damasco crearon, en 1919, la comunidad Agudat Dodim y los alepinos Puertas de Sion, ambas en Flores. Varias de las comunidades que se fueron creando por entonces en los diversos barrios en los que se ubicaron, siguen vigentes hasta hoy.

Europa Central: Francia, Alemania, Inglaterra e Italia. Algunos judíos marroquíes y europeo-orientales habían llegado a Buenos Aires durante la década de 1880, incorporándose a la CIRA. Se estimaba que toda la población judía del país en 1888 era de 1500 almas. Los judíos agrupados en la CIRA eran no observantes de las tradiciones y costumbres rituales, no cumplían las leyes alimenticias y sabáticas, pero se ocupaban de circuncidar a los varones, celebraban los servicios religiosos durante las altas fiestas e intentaban hacerlo los sábados, generalmente sin el quórum formal de 10 varones y daban importancia al cumplimiento de los servicios fúnebres según el rito judío, enterrándose en el Cementerio Británico, de los disidentes. Tenían rabino (el primero Henry Joseph, desde 1906 fue Samuel Halphón, ambos franceses), perteneciente al sector de la comunidad más instruido e influido por los valores de la ilustración.

Si bien el número de judíos agrupados dentro de esa pequeña comunidad era insignificante, sus dirigentes lograron, después de muchas presentaciones y rechazos, incluir a los judíos en las leyes que se aplicaban a los creyentes de otras religiones. La base legal eran los artículos de la Constitución y la libertad religiosa que se les conferían a ellos y a los otros no católicos.

La integración de los grupos de inmigrantes a la sociedad y la conformación de una nueva realidad social, no siempre fue amistosa y aceptada rápidamente. Los judíos, si bien no añoraban regresar a ningún país y ningún Estado quería reivindicar lazos con ellos, muchas veces fueron acusados de extranjeros y revolucionarios. Siguiendo a Avni, durante la segunda década del siglo XX los principales diarios continuaron publicando críticas a la inmigración judía. Señalaban que figuraba entre el contingente migratorio indeseable y que formaba un estado dentro del Estado, en alusión a la vida organizada en las colonias del interior del país. Percibían a los judíos como un grupo étnico diferente, con un respeto incondicional hacia las tradiciones patriarcales y religiosas que, junto con el idioma idish, presentaban un obstáculo para su integración y la creación de la sociedad nacional basada en el crisol de razas que exaltaban las clases dominantes, situación que describe Zadoff.

Mucho de esto, estallaría en la llamada Semana Trágica, la masacre y represión perpetrada entre el 7 al 14 de enero de 1919. A partir de estos hechos sangrientos, los judíos comprendieron que muchos de sus derechos podían también ser vulnerados en la Argentina.

Luego de la primera guerra mundial, se reanudó la emigración de judíos desde Europa. Las leyes liberales de la Argentina persuadieron a las sociedades de emigración judía del viejo mundo, a considerar este país como un lugar conveniente para la radicación de judíos desplazados o perseguidos en Europa Oriental. Según Avni, los dirigentes de las comunidades judías que estaban en contacto con la AIU y la JCA, que además actuaban en la CIRA, multiplicaron los esfuerzos para promover la inmigración judía al país y proteger a los recién llegados.

Siguiendo a Mirelman, en 1922 se creó la Sociedad de Protección a los Inmigrantes Israelitas (Soprotimis) con el propósito de absorber a inmigrantes y velar por su bienestar físico, moral y material. Además prestaban especial atención a las mujeres solas a fin de impedir que cayeran en manos de los tratantes de blancas⁷. Se ocupaban de obtener autorizaciones de viaje (visa) de familiares de judíos residentes en la Argentina, frente a un proceso de selección de inmigrantes que realizaban los cónsules argentinos; transferían fondos a parientes en Europa y estaban en contacto con las autoridades oficiales para facilitar el ingreso de judíos al país.

⁷ Referencia a la Tzvi Migdal, entidad dedicada a la trata de mujeres y su prostitución, que funcionó de manera ilegal en Buenos Aires, entre 1906 y 1930.

En 1930 funcionaban en la ciudad de Buenos Aires ciento veinte instituciones judías. El antisemitismo surgido fuertemente en Europa en la década del 30 y su influencia en los círculos nacionalistas del país, fue lo que finalmente provocó la formación definida de un organismo representativo de los judíos argentinos. Lo que comenzó en 1933 como un comité contra el antisemitismo y las persecuciones a judíos, derivó en julio de 1935 en la conformación de la Delegación de Asociaciones Israelitas Argentinas (DAIA), integrada por representantes de todos los sectores del judaísmo argentino, incluso sefaradíes, con excepción de comunistas. Así se lograba plasmar finalmente la centralización de la representatividad política.

Quedaron conformadas dos entidades separadas: la DAIA o ministerio de relaciones exteriores del judaísmo argentino, creada para dar respuesta a los peligros externos, y la Jevra Kedusha que más tarde se revistió en su papel de Comunidad Ashkenazí de Buenos Aires, transformándose luego en la AMIA.

El año 1930 marcó el final del período de absorción, con excepción de los judíos alemanes que siguieron ingresando durante los años 30, escapando de las leyes expulsivas de Hitler.

A pesar de una actitud hostil por parte de las autoridades hacia la inmigración judía, la población judía de la Argentina aumentó durante los años del nazismo.

Al finalizar la década del 40, no se registró inmigración judía organizada a la Argentina, más allá de algunos contingentes de sobrevivientes y refugiados de la Segunda Guerra Mundial.

Conformación de las escuelas judías de la Argentina

La presencia y la organización de la comunidad judía en la Argentina y de su red de escuelas, se encuentran, como nos orienta Puiggrós, absolutamente unidas al desarrollo de la vida nacional. Un recorrido por sus procesos migratorios y la organización de sus instituciones permite detectar decisiones e ideologías predominantes en nuestro país.

La llegada de los inmigrantes judíos al país y su asentamiento en las colonias y en los grandes centros urbanos, fue consecuencia, por un lado, de las políticas públicas nacionales, y por el otro, del deseo de continuidad y de búsqueda de una vida en libertad de los inmigrantes judíos. Ellos encontraron en la Argentina, la posibilidad de preservar su existencia y además los ideales, las

costumbres y sus creencias más arraigadas como la religión y los saberes que fueron adquiriendo a lo largo de las generaciones (Puiggrós).

La misma autora señala que uno de los lugares de marcado protagonismo de la colectividad judía en la Argentina fue el ámbito educativo, sentando las bases de sus escuelas en simultáneo con la conformación del sistema educativo nacional. La educación fue central para propiciar la integración de la comunidad a la sociedad local.

Siguiendo a Rubel, estos inmigrantes traían arraigadas a sus ideas y concepciones una preocupación por la transmisión de la religión y las tradiciones culturales judías. Esta tradición condujo a los primeros inmigrantes a replicar las instituciones con las que contaban en su país de origen, creando marcos educativos judíos como una prioridad.

Como se señala, la llegada de los inmigrantes judíos responde a la recepción en la Argentina, de inmigrantes para poblar y trabajar. Aquí se encontraron con un dispositivo escolar en proceso de organización. En el encuentro, la escuela moderna cumplió con la necesidad de incluir a la población en patrones culturales, políticos y sociales que los homogeneizaban, a través de la elaboración de una memoria oficial que llegaba a los alumnos a través de la creación de rituales escolares, efemérides patrias, exaltación de las figuras de los próceres, entre otras.

El proceso que tuvo lugar fue simultáneo y contrapuesto: el proyecto encabezado por el Estado se basaba en la firme convicción de que era menester homogeneizar y adoctrinar a esa masa inmigrante que se posicionaba en el imaginario social como amenaza al orden imperante. Debían disolverse todas aquellas diferencias étnicas en pos de la conformación de una nacionalidad argentina. Debido a ello, hacia finales de la primera década del siglo XX, se desplegó una fuerte campaña anti extranjera contra escuelas de colectividades, entre las que estaban las judías. Mientras tanto, cada comunidad judía que se iba conformando, lo hacía por aquellas características que los asemejaban con sus compatriotas de su antigua tierra, en Europa. Los espacios educativos judíos se generaron también en cada una de las comunidades que se iban formando, permitiendo cumplir, a grandes rasgos, con la demanda de integración del país que los acogía.

La Ley N° 1420 ofrecía una educación neutral, que no se oponía a las tradiciones judías. De esta forma, tal como disponía la norma, los inmigrantes judíos crearon otros espacios de transmisión de su cultura en el contraturno a la educación nacional obligatoria, con el objetivo de transmitir la historia del pueblo judío, los saberes vinculados con las sagradas escrituras, idioma hebreo y las tradiciones vinculadas con rituales y festividades.

La combinación de dos elementos, la preservación de la identidad judía junto con el sentimiento de arraigo al nuevo territorio, sumado a que la mayoría de los migrantes de origen hebreo fueron de base laica, tradicionalistas, no observantes de las leyes más estrictas, muchos influenciados por un movimiento del judaísmo llamado Ilustración (Haskalá), implicaba que muchos de los nuevos inmigrantes mostraron una predisposición a la integración a la sociedad argentina, sin renunciar a sus valores e identidad. La educación fue un elemento de importancia trascendental para la combinación de los elementos traídos y adoptados, lo que les permitió adaptarse, al mismo tiempo que conservaban su identidad.

Las sociedades populares comenzaron a fundarse en la Argentina con la llegada de los primeros inmigrantes en la segunda mitad del siglo XIX. En la década de 1880 su presencia en el campo educativo era lo suficientemente importante como para que se les dedicara parte del texto de la Ley N° 1420. Al comenzar el siglo, había sociedades populares de diferente naturaleza, entre ellas las pertenecientes a colectividades extranjeras, o las nacidas de la política socialista o anarquista. Oficiaron como difusos centros de transmisión cultural cuando el sistema escolar no se había extendido y lo complementaron cuando se transformó en un gran aparato escolarizado. Así sucedió con los marcos educativos complementarios judíos.

Como señala Zadoff, la primera escuela judía que se estableció en Buenos Aires, fue la Escuela Particular Primaria (más tarde Talmud Tora Harischono), abierta por la jevra Poale Zedek en 1891. Era una escuela elemental con las materias del programa educativo argentino más una serie de materias judías en idish. La instrucción se concentraba en la parte castellana y dos horas de la jornada eran dedicadas a los estudios judíos. No atrajo, empero, a un gran número de alumnos.

Mirelman destaca que estas escuelas Talmud Torá funcionaba gracias a los esfuerzos de unos cuantos funcionarios comunitarios y un reducido número de idealistas y judíos ilustrados. En 1894 la CIRA brindó apoyo a una iniciativa particular, de familias de niños, que crearon la

Escuela Elemental de la Congregación Israelita de la República Argentina. Al igual que el Talmud Torá Harishonó y debido a la preferencia familiar por la educación estatal, esta institución optó también por brindar solo educación judía en el contra turno.

Tal como señala Rubel, en sus comienzos, las escuelas judías seguían replicando los modelos tradicionales traídos de los países de origen de los inmigrantes, teniendo en cuenta que los primeros inmigrantes se formaron en un *Jeder*.

Dos tipos de escuelas se establecieron en Buenos Aires. Por un lado, las escuelas religiosas, agrupadas en torno a los Talmud Torá (desde 1891 hasta fines década del 10) y los Cursos Religiosos (desde 1911 hasta 1916) subvencionados por la JCA, en los que predominaban los preceptos religiosos, el lenguaje hebreo y el idish o árabe, según la orientación. El foco estaba puesto en la transmisión de las tradiciones y la cultura. Por otro lado, las escuelas seculares estaban atravesadas fuertemente por ideologías o diversos partidos que las apadrinaban (Mirelman).

Los colonos rurales solicitaron de inmediato a las autoridades de la JCA ayuda para instalar escuelas para que sus hijos aprendan religión, literatura, historia y lengua judías. Estas primeras escuelas judías de las zonas rurales suplieron, además, una función correspondiente al Estado. Debido a la falta de recursos del gobierno nacional y provincial que les impedían cumplir con las exigencias de la Ley Láinez N° 4874, de 1905, que autorizaba a la Nación a instalar escuelas de su jurisdicción en las provincias que así lo pidieran, la iniciativa de la JCA de establecer escuelas en sus colonias, vino a suplir una falencia estatal en esas localidades, dando educación primaria no solo a niños judíos sino también a todo aquel que viviera en esa zona. Los objetivos primordiales de la educación en las colonias fueron transformar inmigrantes en agricultores, argentinos (desde su formación cívica) y respetuosos de la fe judía. Se utilizaba el castellano para la enseñanza de sus contenidos.

Se llegaron a crear 78 establecimientos en todas las colonias, cifra que preocupó a algunos referentes de la clase dirigente por la incorporación de personas con hábitos, ideas y religión que representaban una amenaza para la creación de una sociedad amalgamada. El Estado organizó un cuerpo de inspectores nacionales y técnicos destinados a controlar las actividades educativas de los grupos extranjeros. En este marco, realizó una agresiva campaña contra la red educativa judía

rural, controlando y fomentando el uso de los símbolos patrios y la enseñanza exclusiva en castellano. En 1908 el inspector de escuelas Ernesto Bavio criticó, en la revista oficial del Consejo Nacional de la Educación, contra las escuelas judías, argumentando que la enseñanza del idish dificultaba la integración de los inmigrantes y de sus hijos.

Las familias judías cumplían, como ya se ha mencionado, con enviar a sus hijos a las escuelas estatales y, en el contraturno, asistían a las escuelas judías complementarias. Efraim Zadoff (1994) plantea que el surgimiento de estas escuelas particulares, constituyó una forma de lucha contra la asimilación a la cultura argentina, un modo de resistencia en pos de la preservación de la identidad étnico religiosa. Sin embargo, Mirelman sostiene que “no todos los judíos sentían la necesidad de tales escuelas” (se refiere a las complementarias judías). El autor argumenta que el interés de las familias se centraba en que sus hijos recibieran educación obligatoria, secular y gratuita, lo que les permitía seguir con una carrera profesional.

En 1911 la JCA y la CIRA erigieron una organización que debía desarrollar, centralizar y dirigir los Talmud Torá existentes en Buenos Aires y en otras ciudades del país, como así también establecer nuevos. El nombre puesto a este espacio educativo, refleja el interés en destacar, ante las instancias gubernamentales, que ejercían una inspección estricta sobre los Talmud Torá, que no se trataba de escuelas corrientes, sino de marcos educativos complementarios, dedicados solamente a impartir instrucción religiosa, para ser eximidas de la inspección oficial.

Los contenidos que impartían en castellano incluían la lectura del libro de rezos, el estudio de tradiciones judías y de la historia sagrada hasta la conquista de Canaan, la lectura y escritura del hebreo como lengua sagrada para leer los rezos y el pentateuco.

Con el gran flujo migratorio de Europa Oriental que llegó a la Argentina y a Buenos Aires en particular, se hicieron nuevos esfuerzos para fundar escuelas judías adicionales. Nuevos Talmud Torá y Cursos Religiosos se fueron creando, tanto en comunidades Ashkenazíes como Sefaradíes, generalmente siendo apadrinadas por una sinagoga formada por los judíos más tradicionalistas del vecindario. La sinagoga proveía una parte sustancial del presupuesto de la escuela; el resto era aportado por padres de alumnos, cuotas de los socios, donaciones y contribuciones y recursos extraordinarios como espectáculos teatrales.

Tal como señala Zadoff, a fines de 1916 la JCA canceló su apoyo a las escuelas de las colonias y transfirió edificios e inventario a manos gubernamentales. Los maestros fueron enviados a la Escuela Normal de Maestros Rurales, para recibir un diploma que les permita dictar clase oficial. Se fue separando la enseñanza religiosa o tradicional del currículum oficial y laico, organizándose en contraturnos. Se promovió la mejora edilicia, de gran necesidad en los ámbitos rurales.

Los colonos solicitaron al rabino Halfón ayuda para erigir nuevas y modernas escuelas judías, por lo que convocó una asamblea en la sinagoga de la CIRA para establecer una organización que reuniera los medios necesarios para apoyar a las escuelas existentes y fundar nuevas, mejorar la situación económica de los maestros y capacitarlos profesionalmente. Esta asamblea logró la conformación del Comité Central de Educación Hebrea en la Argentina en 1917 (Vaad Hajinuj Haroshi), que abarcó a los Cursos Religiosos y los Talmud Torá.

Durante este tiempo, las instituciones dedicadas a la enseñanza religiosa estaban constantemente en estado de alerta financiera. Los Talmud Torá recurrían a la Jevra Kedusha en procura de sostén financiero.

Los establecimientos funcionaban con restricciones presupuestarias y un tratamiento poco profesional de los asuntos educativos, generalmente a cargo de un único maestro que dictaba clase en simultáneo a alumnos de diferentes edades y niveles. Con el transcurso de los años y gracias al afianzamiento de los inmigrantes a la Argentina y su asentamiento económico, esto se fue profesionalizando y se destinaron partidas de dinero para mejoras edilicias, de mobiliario y formación de docentes.

La llegada de nuevos inmigrantes, alrededor de los años '20, con nuevas ideas traídas de países como Rusia, modificó la estructura tradicional judía de enseñanza, y le impregnaron nuevos aires. Surgieron marcos educativos sobre las bases de ideología sionista, bolchevique, con orientación religiosa con mayor fuerza en la tradición, entre otros.

Nerina Visacovsky realiza un análisis profundo acerca de las escuelas obreras judías, que surgieron entre la década del 20 y principios de la del 30 en la ciudad de Buenos Aires. Tres redes ideológicas idishistas, laicas y de izquierda operaron en simultáneo. Herederas de

movimientos de la modernidad europea, sentaron las bases para la formación de nuevos partidos políticos judíos como el Bundismo, surgido al calor de las masas obreras; el sionismo, originado en un ambiente más burgués, y Poale Sion (trabajadores de Sión) que encarnó la unidad de dos ideologías que, durante un tiempo, se posicionaron como antípodas, formado por obreros socialistas que apostaban al sionismo. Su líder fue Dov Ber Borojov.

Trazado este panorama, las familias que elegían continuar con formación judía para sus hijos, tenían básicamente dos opciones: las escuelas religiosas y las escuelas idishistas. Estas últimas ofrecían modernización pedagógica, contenidos vinculados con la ciencia, la historia, la política, los oficios y el arte; traían consigo el legado de la vanguardia idishista europea y respondían a tres corrientes político filosóficas: bundismo, likepoaleisionismo y comunismo. La consigna que guiaba su tarea era educar para erradicar la ignorancia entre las masas judías y hacerlo en su propia lengua, para así emanciparlas.

En los años 20, las escuelas obreras de orientación laica, idishistas, marxista-leninista, pudieron expresarse libremente. Por un lado, las escuelas Linke Poale Sión, pertenecientes a la red Borojov (5 escuelas) con un alto componente emancipador sionista, que en 1935 se transformaron pasaron a llamarse Scholem Aleijem; y por el otro la Idsektzie y su federación Arbshulorg agrupaban a las Arbeter shuln (8 escuelas), en la cual subyacía la tendencia hacia la disolución del judaísmo en una clase trabajadora internacional.

Las escuelas bundistas formaron el grupo Bildung un Arbet (educación y trabajo) con mucho menor éxito que las anteriores, con una escuela y en la década del 30 formó otro grupo, la red Comunidad de Escuelas Israelitas Laicas. Su tardía fundación escolar respecto a las otras redes y su posición anti comunista, los salvó de los primeros allanamientos y requisas, sufridos por las otras dos redes.

Bajo la iniciativa de la escuela Scholem Aleijem, se construyó el primer edificio que permitiría recibir a centenares de alumnos; se diseñaron programas de estudios y se comenzaron a publicar materiales didácticos y libros de lectura. Se generó así una ruptura con la vieja modalidad de trabajo, que fue altamente notoria, aceptada y rápidamente replicada.

Surgidas en la década del 30, las escuelas bundistas se caracterizaron por su alto nivel pedagógico y el nivel de los materiales didácticos propuestos, que fueron reconocidos por el Consejo Nacional de Educación en 1937⁸. Dictaron clase inclusive los días sábados, lo que revelaba su carácter laico hasta que, en 1942, cuando ingresaron al Vaad Hajinuj, tuvieron que cumplir con sus condicionamientos, entre ellos no dictar clase durante Shabat.

Las Arbeter Shuln fundaron las escuelas populares (Farbarnd), y reemplazaron el término obrero por el de popular. Funcionaron con 7 escuelas; no obtuvieron la aprobación del Consejo Nacional de Educación, y fueron cerradas definitivamente en 1937.

El ICUF, entidad autónoma creada en 1941, reunió a instituciones judías laicas y reconoce en las arbeter Shuln sus primeras experiencias. Se auto definían como judíos progresistas. Entre 1943 y 1952 cinco de sus escuelas adscribieron al Vaad Hajinuj, pero rechazaron la enseñanza del hebreo, los rituales religiosos, la política de aliá y el sionismo. en 1953 fueron expulsados de las organizaciones centrales por sostener cuestiones políticas. Los icufistas sostuvieron la educación complementaria y se fortalecieron en sus prácticas educativo recreativas. Recién en la década de 1980 crearon una escuela integral, el Sarmiento.

Estas redes de escuelas se destacaron por promover el libre pensamiento y la libertad de ideas, por alentar una actitud político participativa en los niños, por incentivar el pensamiento crítico, por preparar al niño para la vida, y por no subestimar sus capacidades de comprensión de los problemas que los rodeaban. Para la educación existente en la Argentina en los años 30, estas características fueron de vanguardia.

Distintas organizaciones que se fueron asociando localmente, por cercanía y en simultáneo, convergieron en 1935 en el surgimiento del Vaad Hajinuj de la Jevra Kedusha: el Shul Kult (defensores de la educación en idish y hebreo), la Federación Sionista, los Talmud Torá, Agudat Hamorim (organización de docentes judíos). Su intención fue brindar, además del apoyo económico que la Jevra Kedusha ya otorgaba, asesoramiento pedagógico, organizar un programa de estudios, que respondiera a ciertos lineamientos ideológicos.

⁸ Zadoff amplía este suceso en su libro, pág. 165

En sus actas, el Vaad Hajinuj de la Jevra Kedusha postulaba que la asistencia económica a las escuelas estaba condicionada a que cumplieran con un programa de enseñanza de acuerdo con la concepción nacional sionista. Se obligaba a no dictar clases los sábados, a cerrar las instituciones los días de festividad religiosa y a contemplar el uso de dos idiomas: idish y hebreo. Para esto, elaboró un reglamento que regularía el accionar de las escuelas. Si bien muchos de sus pautas no pudieron ser cumplidas inmediatamente, se rescató la intención de imponer autoridad en materia pedagógica a través de la organización de esquemas de trabajo uniformes, adecuados a todas las escuelas.

Desde su fundación el Vaad Hajinuj estableció la inspección como forma de control y supervisión de la tarea en las escuelas. En general esta decisión fue recibida como una forma de apoyo a su tarea. La conformación del Vaad Hajinuj trajo aparejado el desmembramiento de varias redes de escuelas que se habían formado previamente, desmembrándose a medida que se sumaban a la organización central, la cual mantenía una postura amplia desde lo ideológico, permitiendo a la mayoría pertenecer, siempre que cumpliesen con sus mandatos principales.

Según la investigación de Efraim Zadoff, hasta la creación del Estado de Israel, las redes de escuelas judías de izquierda fueron las más concurridas.

El Vaad Hajinuj fue ampliando sus tareas. Creó un Seminario de Maestros del área judaica en 1940 en Buenos Aires; y extendió sus alcances en 1943 al inaugurar uno similar en la localidad de Moisesville. Además, comenzó a desarrollar cursos de perfeccionamiento y diversas capacitaciones para docentes.

Hacia comienzos de la década de 1940, la red escolar judía comenzó a experimentar un crecimiento cuantitativo y un mejoramiento de su nivel pedagógico, debido a su mayor asentamiento en el país, al crecimiento económico de los miembros de la comunidad judía y a la mejor formación y capacitación de sus educadores (Rubel). La finalización de la Segunda Guerra Mundial en 1945 y la concreción del establecimiento del Estado de Israel en 1948, fueron factores que también influyeron.

El establecimiento del Estado de Israel influyó en el desenvolvimiento del sistema escolar judío: aumentó la participación de las familias, las posiciones sionistas cobraron fuerza, así como

se fortaleció la enseñanza del hebreo (por sobre el idish). Siguiendo a Zadoff, las escuelas se ampliaron en tamaño, matrícula y años de permanencia en las mismas. Al mismo tiempo, la influencia se manifestó a través de los representantes oficiales y las agencias del nuevo Estado, las que, con el correr de los años, comenzaron a ofrecer capacitaciones a educadores judíos en Israel, viajes de estudios para egresados secundarios y apoyo económico a escuelas judías.

Para las décadas del 40 y del 50, en la Capital Federal solo dos instituciones educativas ligadas a importantes congregaciones religiosas habían optado por escuelas de jornada completa, incluyendo la educación oficial y la judaica, no oficial. Eso se debió a que la escuela estatal funcionaba también los días sábado y ello planteaba un dilema a las familias más observantes de la religión: enviar a los hijos a la escuela y transgredir la observancia en Shabat o retenerlos en el hogar y que faltasen a la escuela una vez por semana. Al incorporar la enseñanza oficial a sus instituciones, este problema se solucionó ya que adoptaron un calendario escolar que tomaba en cuenta el respeto por sus festividades religiosas.

No puede soslayarse que, entre 1944 y 1954, a partir del decreto 1841/43, que incorporó la enseñanza religiosa en todos los niveles y modalidades, quienes estudiaban en una primaria estatal recibían enseñanza religiosa católica y, para que aquellos que lo solicitaban, se excusaban de la clase de religión y la reemplazaban con clase de moral.

La aceptación de esta escuela pública “igual para todos” reflejaba, también, las concepciones socialistas y seculares de muchos de los judíos de entonces, que veían a los establecimientos privados como elitistas y/o baluartes de la educación católica. Además, para estos inmigrantes que sufrieron en carne propia la discriminación y exclusión, darles a sus hijos la posibilidad de ser iguales a todos y de estar incluidos era percibido como un privilegio y un orgullo.

La comunidad Yesod Hadat fue la primera que a finales de 1947 estableció una escuela primaria integral, incorporada al régimen de enseñanza oficial. La escuela integral de ese momento, cumplía con el requisito de ser “incorporada” a una escuela estatal (que era quien la supervisaba y validaba sus tareas) y brindaba educación obligatoria oficial en el turno mañana y educación judía, extracurricular, en el turno tarde.

En 1949, cuando la conocida Jevra Kadisha pasó a denominarse Comunidad ashkenazí de Buenos Aires, bajo el nombre de AMIA, Asociación Mutual Israelita Argentina, también comenzó a ampliar su ya vigente actuación a nivel educativo. Continuó entregando subsidios económicos a las escuelas; brindó apoyo para la construcción de edificios escolares, patrocinó el Seminario de maestros y otorgó becas a algunos alumnos.

En septiembre de 1957, luego de algunos desencuentros entre el Vaad Hajinuj y quienes acompañaban a las comunidades judías del interior del país, se decidió unificar la tarea de acompañamiento a todas las escuelas en un departamento llamado Vaad Hajinuj HaMercazi, aludiendo a la centralidad del mismo, para todo el territorio argentino. Si bien en el año 1995 cambia su nombre a Vaad Hajinuj Hakehilatí, desde 1957 ya estaba conformado como Consejo Central de Educación Judía de la República Argentina (CCEJRA), instancia coordinadora de la actividad educativa judía del país.

En 1960 se produjo un hecho que significó el comienzo de un cambio en las características y estructura de las escuelas judías: se inauguró el jardín de infantes y la primaria integral de un colegio llamado Tarbut, en la zona de Olivos del Gran Buenos Aires.

La propuesta pedagógica resultaba una novedad para la red educacional judía, dado que ofrecía un programa de estudios novedoso para la zona y una estructura curricular diferente. Se enseñaba inglés desde jardín de infantes y se cursaba el área oficial en el turno tarde.

La propuesta educativa que planteaba este colegio atrajo rápidamente a muchas familias y la idea de desarrollar una escuela primaria de jornada completa o integral fue adoptada, cada vez más, en los años siguientes por algunas otras instituciones.

Sin embargo, hasta ese momento, la dirigencia comunitaria seguía considerando que la escuela pública debía contar con el apoyo de la comunidad judía.

En los comienzos de la década del 60 las pocas escuelas integrales que funcionaron mostraban grandes signos de vitalidad. Esto fue motivando la apertura de más escuelas integrales, que aseguraban la continuidad con una muy baja tasa de deserción: los alumnos finalizaban hasta el 7° grado tanto en el ciclo oficial (obligatorio) como en el área judaica y se aseguraba que los alumnos no debieran trasladarse de una escuela a la otra.

Aunque el número de establecimientos integrales aumentaba, la discusión al respecto no cesaba: la postura fuerte era, al mismo tiempo, contradictoria. Las escuelas integrales aseguraban que mayor cantidad de niños terminen hasta 7° grado sus estudios en el área judaica, junto con la culminación de la primaria obligatoria, pero al mismo tiempo la comunidad judía apoyaba la escuela pública y la inclusión e igualdad que ésta brindaba.

Este apoyo cobró un giro en 1968 debido al reglamento que ampliaba a la modalidad de Jornada Completa para las escuelas públicas, muchas de las cuales contaban con estudiantes judíos, que asistían, en el contraturno, a un espacio educativo complementario. En ese marco, las escuelas judías debatieron acerca de la posibilidad de incorporar el currículo oficial y convertir sus escuelas en colegios integrales. Esta iniciativa implicaba dos niveles de decisión: por un lado, el sacar a los niños de la escuela pública, ámbito ampliamente valorado por la comunidad judía, y por el otro, un costo económico importante para las familias y para las escuelas. El debate entre fomentar que los niños judíos asistan a escuelas estatales o apoyar a sus escuelas privadas judías para brindar educación de jornada completa, quedó cerrado a la luz de las nuevas condiciones.

El colegio integral Rambam se consolidó como institución modelo de nivel secundario y pudo proveer de egresados formados para desempeñarse como maestros del área judaica.

El aspecto fundamental de los decretos 7.728/59 y el 9.247/60 y la ley N° 24.649 del 92/94, que crearon la Dirección General de Enseñanza Privada y su denominación como Servicio Nacional de la Enseñanza privada o luego Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada, que funcionó durante más de 34 años fue la implementación por ley del subsidio estatal a la educación privada. También es importante mencionar las distintas autorizaciones que se lograron para la creación de planes propios, hecho que permitió al sector privado destacarse en innovación y vanguardia educativa a partir de 1960.

La nueva oferta educativa de las escuelas judías encontró rápida aceptación entre los padres jóvenes de la época. En 1970, casi todos los establecimientos primarios de la Capital y del Gran Buenos Aires, funcionaban en base a una estructura de jornada completa. A medida que pasaban los años crecía la proporción de alumnos que optaban por la escuela integral, mientras declinaba el número de inscriptos a los marcos complementarios.

Siguiendo a Emmanuel Kahan (2014), se analiza que fueron años en los que se registraron graves crisis económicas en el país, que afectaron también a las escuelas judías. Esta situación devino en un aumento considerable de los pedidos de subvención a la AMIA y en tensiones con los educadores por cuestiones salariales.

Sin embargo, durante las décadas del '70 '80, muchas escuelas que había adoptado la modalidad integral seguían aceptando alumnos que se inscribían para cursar únicamente los estudios judaicos. Con el correr de los años, esta opción fue declinando hasta desaparecer.

El modelo de escuela integral se fue afianzando a paso firme, y llegó a incidir sobre los colegios secundarios, lo que contribuyó a generar su despegue, crecimiento y consolidación.

Escuelas judías en la Argentina en la actualidad

En la actualidad existen 39 escuelas judías en el país, adheridas al Consejo Central de Educación Judía, entidad que las asesora en cuestiones pedagógicas, las acompaña en sus propuestas particulares y las representa oficialmente.

Las escuelas que forman parte de la Red Escolar Judía pertenecen a la categoría que, actualmente, se denomina escuela pública de gestión privada. Esto es así porque están reconocidas por autoridades oficiales e integran el sistema educativo nacional. Están avaladas en el art. 14 de la Constitución y son reglamentadas por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, en vigencia.

Siguiendo la evolución del judaísmo en general y su desarrollo en la Argentina, en la actualidad se reconocen diferencias entre escuelas en diversos aspectos: el nivel de observancia religiosa, la adscripción a determinadas ideologías políticas, diversidad en cuanto a ideas y propuestas pedagógicas y a su vínculo con el Estado de Israel. Esto fue estableciendo diversidad de programas, estructuras y públicos a los cuales se orienta, conformando un gran abanico variado y complejo.

En una investigación reciente, El Educador Judío Latinoamericano en un mundo Transnacional, realizada en 2015 (EJTN), se analiza el panorama educativo judío argentino, concluyendo que se

caracterizó por la presencia simultánea de una gran variedad de instituciones con visiones y premisas ideológicas, organizativas y financieras diversas y, a menudo, en pugna.

La investigación EJTN plantea una clasificación de criterios y tipologías que permiten ordenar las principales diferencias entre las instituciones. Los ejes centrales que destaca son:

La dimensión funcional, institucional y sus metas programáticas:

- institución educativa comunitaria de educación formal
- institución educativa de educación no formal, movimientos juveniles
- comunitaria de educación no formal: centros comunitarios culturales, recreativos
- congregación religiosa vinculada a una sinagoga

La actitud de la institución respecto al sionismo y a Israel: se podría construir una escala que oscile entre un alto y bajo compromiso e involucramiento con la orientación sionista - israelí.

Un siguiente eje es el que considera el papel de la religión como variable para la subdivisión del sistema educativo según distintas orientaciones religiosas:

- jaredí: apegada de manera estricta al judaísmo tradicional normativo, rechazo parcial o total de la modernidad, vínculo espiritual con Israel
- ortodoxo: igualmente apegado al judaísmo normativo tradicional, pero con una actitud más abierta respecto a la modernidad con valoración nacional hacia Israel
- conservadora: apegado al enfoque normativo del judaísmo, con una interpretación moderna del mismo, compromiso con Israel y la sociedad civil de referencia
- reformista: apegada al enfoque normativo del judaísmo, adecuado a valores universales
- tradicionalista: apegada a un enfoque positivo de la tradición religiosa, sin compromiso con normas o movimientos religiosos, con apoyo fundamental hacia Israel
- humanista secular: apegada a un enfoque nacional, cultural no religioso de la historia y la tradición judías
- plural: representa un modelo que incluye elementos de los diversos tipos descritos, en convivencia.

La investigación mencionada presenta, en sus páginas 40 a 42, un cuadro de las escuelas judías existentes en Argentina al momento de su realización con ubicación geográfica, cantidad de alumnos y, lo que se destaca para esta tesis, su autodefinición (como ellas se definieron a sí mismas) según orientación religiosa e ideológica, según los criterios planteados. Todo se presenta

en el link con la investigación completa y en el Anexo 3 se incluye un escaneo de las escuelas y su autodefinition.

Capítulo 2: Los mandatos en los educadores del área judaica de hoy

Los educadores de hoy son los receptores de la herencia del ayer. Siguiendo a Hassoun (1996), son “los depositarios y los transmisores”, quienes asumieron la herencia de quien los precedió y aceptaron el rol de ser “los pasadores”.

En este apartado se analizarán las entrevistas efectuadas, teniendo presente, en todo momento, la postura de dicho autor en relación a la transmisión: “Lo que me resulta apasionante de la aventura de la transmisión es, precisamente, que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro y, sin embargo, es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos”.

La transmisión permite que cada uno, en cada generación, partiendo del texto inaugural, se autorice a introducir variaciones que le permitan reconocer, en lo que ha recibido como herencia, una melodía, que le es propia.

Estas variaciones que cada persona realiza al aceptar insertarse en una tradición, no aluden a cambios en las costumbres o rituales en forma categórica, dado que, si fuera así, al mirar atrás se llegaría a un punto de desconocimiento y desconexión con los antepasados. Se refiere, a mi entender y de acuerdo con el análisis de las entrevistas incluido en este apartado, a una forma que encuentra el autor con el fin de simbolizar la apropiación: reconocer, desarmar, analizar para luego incorporar e insertarse en una cadena de transmisión. En sus palabras: “Una transmisión lograda ofrece a quien la recibe, un espacio de libertad y una base que le permitirá abandonar el pasado, para mejor reencontrarlo”.

Como se podrá constatar en el análisis de las entrevistas realizadas, la pérdida y creación a las que alude Hassoun, tienen lugar en un ambiente facilitador: la familia, la escuela, el centro recreativo o social al que asisten, de donde se nutren y en donde se encuentran con referentes ocupados y preocupados por la transmisión, para el caso de este trabajo: los maestros. El autor considera que los educadores se dedican a la transmisión porque sienten un deseo interno que los

lleva a compartir: “En cada uno de nosotros palpita la necesidad de transmitir íntegramente a nuestros descendientes aquello que hemos recibido”.

A continuación, se presenta el análisis de entrevistas realizadas entre los meses de julio y noviembre de 2019, a los nueve educadores contactados específicamente para la realización de esta tesis. Con diferentes formaciones, trayectorias e inserciones, los docentes entrevistados se dedican a la enseñanza de materias vinculadas al área judaica (hebreo, fuentes judías, historia del pueblo judío, tradiciones, festividades, etc.). Estas particularidades y las diversas formas de vivir su judaísmo, otorgaron variedad, riqueza, diferencias y puntos de encuentro, que pueden observarse y quedaron plasmados en las entrevistas y en el análisis aquí presentado.

Para facilitar la lectura del análisis, realizaré una breve presentación de los educadores. Las nueve entrevistas desgrabadas, de manera completa, se incluyen en el Anexo 1.

- Diego (49 años) se formó en una escuela judía ortodoxa-sefaradí en nivel inicial y primario. Luego de dedicarse al comercio familiar decidió ir a Israel donde trabajó y estudió Historia y Arqueología, especializándose en Historia del pueblo de Israel. A su regreso volvió a insertarse en el comercio, hasta que tuvo la oportunidad de dedicarse al campo en que se formó en Israel: la Educación. Comenzó a dictar clases de Historia en diversas secundarias de la red escolar judía, de diferente línea ideológica y de nivel de observancia.

En la actualidad coordina el área judaica en una secundaria judía autodefinida como sin afiliación, dicta clases en un secundario sionista secular tradicionalista y tiene a cargo durante un cuatrimestre la asignatura de Historia en un profesorado dependiente de la AMIA, perteneciente también a la Red de escuelas judías. Ejerce, además, como líder espiritual de una comunidad del Gran Buenos Aires y, en lo personal, adscribe a una línea tradicionalista sionista.

- Elisheba (41 años) nació en una familia ortodoxa y mantiene el mismo nivel de observancia en su vida actual. Desde el nivel inicial hasta sus estudios profesionales como docente y cursos complementarios, su formación se desarrolló en ámbitos ortodoxos (Shaarei Tzion, Toratenu). Su elección profesional se dio siendo muy joven, impulsada por la orientación del Director y Rabino de su escuela primaria. Manifiesta

sentirse muy orgullosa del camino elegido. Es maestra de primaria, secundaria, inicial en el área judaica y se especializó en diversas temáticas, como la alfabetización en hebreo dentro de un programa llamado Talam. Trabajó en varias escuelas, con mayor o menor nivel de observancia, pero siempre respetando la línea ortodoxa. Actualmente se desempeña profesionalmente en dos escuelas distintas: como coordinadora del área judaica en un turno y como maestra de grado en el otro.

- Ilana (45 años) es maestra del área judaica y psicopedagoga. Si bien se dedicó desde sus inicios laborales a la educación formal, en distintas escuelas de la red escolar de orientación tradicionalista, también incursionó en cursos, colonias o asesorías en escuelas con una orientación más observante, algunas ortodoxas. Hace unos años tuvo la posibilidad de tomar el espacio de informática de la escuela, en el área judaica, desempeñándose en el espacio de la tecnología, vinculándolo a los contenidos del área específica, de acuerdo con la orientación humanista y tradicionalista de su escuela. Esto le permite interactuar con docentes y alumnos de los distintos grados de la escuela primaria en la que trabaja. A su vez, dicta algunas horas de enseñanza del idioma hebreo en una escuela secundaria y cursos especiales de hebreo para adultos. Sostiene, también, un espacio para algunos pacientes como psicopedagoga.
- Laura (41 años) se formó en tres instituciones judías diferentes. En primer lugar, la escuela judía conservadora, tradicionalista y sionista donde cursó los tres niveles obligatorios. En el Seminario Rabínico se formó como maestra de estudios judaicos y realiza, hasta la actualidad, diversos cursos de formación y capacitación. Finalmente, la escuela reformista sionista en la que se desempeña desde hace veinte años como docente y coordinadora del área judaica. Se define como apasionada de lo judaico, de los rituales y de sus tradiciones.
- Nurith (44 años): toda su vida educativa y profesional transcurrió en la misma única escuela judía de San Miguel de Tucumán, de línea tradicionalista, sionista y conservadora. La escuela acepta abiertamente las diversas ideas que posean los miembros de la comunidad educativa. Se formó en el Majón Grimberg, un internado de un año en Israel para egresados de secundaria con buena base en contenidos judíos, que otorgaba, al finalizar la cursada, un título habilitante de maestro en el área judaica. Al regresar con el título, nunca abandonó el trabajo en la escuela. Luego de varios años, decidió formarse

para ser maestra del área oficial y en la actualidad combina su trabajo en el área judaica con su trabajo en el Ministerio de Educación de su provincia. Es activa en la comunidad judía de Tucumán y posee una gran capacidad de cuestionamiento y reflexión acerca de las tradiciones y los mandatos.

- Paula (24 años) ya está recibida de maestra en el área judaica y de licenciada en Administración de Empresas. Si bien nunca ejerció formalmente como licenciada, considera que aplica todo lo aprendido en su carrera en una institución escolar lo que la ayudó a sentirse más sólida y segura en su intercambio con distintos miembros de la comunidad educativa. Luego de los primeros años frente a grado en una escuela pequeña, conservadora y tradicionalista, buscó nuevos rumbos y comenzó a enseñar en secundario. En la actualidad dicta clases en cuatro escuelas, de diversa línea ideológica. Una de ellas es una secundaria ortodoxa, otra es una secundaria humanista secular, la otra se declara como judía sin afiliación y la cuarta es una primaria tradicionalista en donde enseña, en pocas horas cátedra, varios contenidos del área judaica. Las cuatro comparten la ideología sionista. Con una personalidad alegre y enérgica asegura seguir disfrutando ampliamente el hecho de continuar formándose.
- Ruthy (55 años): toda su vida transcurrió en una sola institución escolar. Estudió los niveles inicial, primario y secundario en la misma escuela de orientación sionista, secular y tradicionalista en la que trabaja hace más de treinta años. Estudió abogacía y ejerció durante varios años, hasta que decidió dedicarse solo al trabajo que realiza en la escuela. Su título de abogada le permite dictar materias en secundaria, en el área oficial, combinando este nivel con la primaria. Sobresale su compromiso social, que intenta vincular de manera permanente con su tarea educativa.
- Yael (45 años) se presenta como “docente”, ya que esta tarea ocupa la mayor parte de su tiempo. Estudió en distintas escuelas judías los niveles obligatorios, eligió el terciario por el nivel de hebreo, dado que era lo que le interesaba y disfrutaba de aprender. Es licenciada y profesora de Historia. Aunque no se dedicó directamente a dictar esta materia, aplica sus conocimientos en la tarea educativa cotidiana. Da clases y es directora del área judaica en una secundaria independiente, sin afiliación, que recibe a alumnos pertenecientes y no a la comunidad judía. Realizó un camino hacia la observancia y es

parte del movimiento Jabad Lubavich. Se siente comprometida con su tarea y destaca la importancia de transmitir a sus alumnos el valor de la continuidad judía.

- Noemí (41 años) dirige los estudios judaicos de una escuela ortodoxa sionista de la ciudad de Buenos Aires. Se formó en escuelas ortodoxas y en la Universidad de Buenos Aires, donde estudió psicología. Si bien imaginó una vida en un consultorio, nunca ejerció y siempre se vinculó a la transmisión formal. Le otorga un valor fundamental a la educación, reconoce que recibió ese mandato de su familia y que lo transmite a sus hijos. Esto hace que se encuentre en permanente capacitación y formación.

Los educadores entrevistados tienen entre 24 y 55 años. Ocho son originarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o el Gran Buenos Aires, lugares en donde estudiaron y en los que se desempeñan profesionalmente. Solo una de las entrevistadas reside en la Ciudad de Tucumán.

Tal como relatan en sus entrevistas, todos se formaron en diversas escuelas pertenecientes a la red escolar judía, que surgieron durante el siglo XX bajo la lógica de conformación de escuelas públicas de gestión privada de la Argentina, las cuales adscriben a una identificación confesional judía, ya descrito en el Capítulo 1.

Algunas de las escuelas en las que estudiaron, y que mencionaron en sus entrevistas, ya no existen. **Paula** se refirió al cierre de su primaria:

“Yo estudié siempre en un shule, al principio fui al Scholem de Mataderos, cuando cierra yo estaba en 4° grado. Me pasan al Buber, mi hermano terminaba 7° ahí, entonces ya empezaba la secundaria entonces, como paquete, yo también al Buber”.

Otras escuelas siguen vigentes. Muchos trabajaron en escuelas que sufrieron el cierre, como el caso de **Ilana**, quien recordó:

“Yo no me fui del Peretz, la escuela cierra. Siempre digo que, si la escuela hubiese seguido, yo todavía estaría trabajando allí”.

Otros trabajaron en varias escuelas a lo largo de su vida (**Paula, Ilana, Diego, Yael, Elisheba**), otros desarrollaron toda su vida profesional en la misma institución (**Laura**). Algunas educadoras, incluso, se formaron y trabajaron en la misma escuela y transitan alrededor de

cuarenta años en la misma institución, desde distintos roles (alumno y luego docente), como son los casos de **Ruthy** y de **Nurith**.

Todos los entrevistados, excepto una de ellas (**Noemí**), están al frente de aula: algunos como maestros (nivel primario), otros como profesores (niveles secundario y superior), algunos, además, tienen otros roles como coordinación, dirección o tutoría, que suman a su tarea en el aula.

Algunos de los entrevistados trabajan, hasta la fecha, en varios establecimientos educativos, otros solo en uno. Estos datos no se vinculan con ninguna variable a analizar en el presente trabajo, debido a que responde a decisiones personales de organización de rutinas y agendas laborales.

Todos los educadores entrevistados cursaron los niveles inicial y primaria a una escuela judía (distintas escuelas en todos los casos), condición que marca una primera orientación hacia la importancia de la formación en judaísmo por parte de sus familias. Ocho de ellos continuaron, por elección propia, ya no de sus familias solamente, en una formación judaica en su escuela secundaria. Aquel que no la continuó lo lamenta y, al mismo tiempo, valora la base recibida por su educación primaria. **Diego** reflexionó:

“Hice jardín y primaria en Maimónides. Secundaria cometí el error, hoy, de no haber seguido una secundaria judía, no sé por dónde vino la decisión, pero bueno, fue así”.

Dada la coincidencia registrada en estos casos, se puede vincular la influencia que la formación inicial, primaria y secundaria en escuelas judías genera en sus alumnos en la continuidad del mandato y, quizás en la elección docente en el ámbito judío. **Laura** lo expresó:

“La verdad que siempre fue muy fuerte lo judaico para mí, desde muy chica. Yo recuerdo ver a los chicos formándose para Bar Mitzvá, yo con cinco años, sabiendo que en el rabinato de la escuela existía un grupito que se juntaba con Moti Maarabi (el rabino).. estoy hablando de los '80.... no sé, para mí eso me marcó”.

La mayoría de los entrevistados estudió su nivel inicial y nivel primario en los años de mayor esplendor de la Red Escolar Judía en relación con dos aspectos que Rubel (1998) menciona en sus investigaciones: la cantidad de escuelas existentes (muchas de las cuales ya no funcionan en la actualidad) y la calidad de la educación allí obtenida por ser escuelas de vanguardia. Todos los

entrevistados recuerdan con marcado afecto, y hasta emoción, los años vividos en su infancia y juventud, en sus respectivas escuelas. Citando a **Ruthy**:

“El shule es un modelo escolar bastante particular.... porque un shule es escuela, hogar, lugar de juego, lugar de aprendizaje, lugar donde crezco, donde aprendo valores.... eso que te hace sentir cómodo, sentirte en casa...”

En los nueve testimonios se observa una clara identificación con la educación en general, pero con la transmisión judía en particular, en palabras de **Paula**:

“Si tuviera que ser profesora de inglés... podría, pero no me pasaría lo mismo... El educador que nació para ser docente puede enseñar muchas cosas, pero sólo va a poder llegar al 100% a sus alumnos con aquello que lo apasiona enseñar”

Los educadores manifestaron sentirse parte de la red de escuelas judías y aceptaron participar de las entrevistas a causa del vínculo personal y profesional que mantienen con la entrevistadora, en el marco del espacio en común que los convoca: ser miembros de la red de docentes del área judaica. Estos espacios de construcción de comunidad, se fueron dando en el transcurso de la consolidación de las escuelas judías en la Argentina, y son coordinados por el llamado Vaad Hajinuj, departamento de Educación de la AMIA, en un proceso de consolidación de su centralidad, explicado en el Capítulo 1.

Muchos de los entrevistados otorgaron un valor fuerte al estudio. Otros, si bien no lo enunciaron expresamente, lo dejaron inferir a través de sus acciones y palabras. Esta valoración determinó las elecciones profesionales que hicieron los entrevistados. Todos, menos uno, eligieron otras carreras además de la educación. En el caso de **Elisheba**, quien no eligió otra carrera, cumplió con todos los niveles y posibilidades de formación para ser educadora del área judaica, entre las alternativas que la ortodoxia le ofrece (es maestra de primaria, de inicial, hizo cursos de dirección y coordinación de escuelas judías y se capacita en diversas propuestas vinculadas con lo judaico hasta hoy). Solo 3 de los nueve entrevistados aplicó o sigue aplicando sus estudios en otros espacios laborales: **Ruthy**, quien ejerció la abogacía hasta hace unos años, **Ilana**, quien tiene algunos pocos pacientes como psicopedagoga y **Nurith**, quien dedica un turno escolar de su jornada laboral al ámbito educativo oficial. El resto, si bien posee estudios de diversa índole, no los ejerce, pero sí reconocen que aplican esos saberes a su tarea en las escuelas.

Como **Paula**, quien comenzó la carrera para recibirse de contadora pública al mismo tiempo que el profesorado *Melamed*, para ser maestra de estudios judaicos. Continuó ambos estudios mientras aceptó su primer trabajo en una escuela. A mitad de su carrera universitaria tomó una decisión determinante para su desarrollo profesional, debido a que logró una integración de las dos carreras que estaba estudiando:

“... Nos pasamos a estudiar Administración y ahí me dio vuelta el mundo porque todas las materias que me faltaban eran todas aplicadas a una institución que podía ser una escuela tranquilamente. Entonces yo tenía: Planeamiento a largo plazo, que era crear proyectos; Organización del grupo de trabajo, para saber lidiar con la gente; Toma de decisiones, ¡perfecto! Entonces yo todo eso lo pensaba desde el lado de la escuela”.

Todos los entrevistados cursaron capacitaciones vinculadas con lo judaico, algunos para aplicarlo en sus clases como **Yael, Ruthy o Ilana** quienes profundizaron sobre la temática de Shoá, otros por ampliar sus saberes y habilidades relacionadas al mundo judío, por ejemplo, **Laura** que hizo el curso de Soferet (quien escribe los pergaminos de la Torá), entre otros que describió en su entrevista.

Paula continúa sus estudios del idioma hebreo demostrando, también de esta forma, el valor dado al estudio desde su infancia.

Noemí: *“Mi familia le dio mucha importancia a la educación, mis abuelos paternos por ejemplo, mi abuelo vino de Siria, sus hijos, todos, tienen título universitario.... y mis hijos ya saben que lo único que me importa es el título!”*

Ruthy: *“Yo venía de una casa donde se pensaba, donde los libros eran importantes y el estudio más, ni te cuento. Y a mí más, y la exigencia de estudiar para mí era fuerte”.*

Las escuelas donde estudiaron y las escuelas en las que trabajan se ubican en distintas posturas ideológicas y distintos niveles de observancia, de acuerdo con la clasificación presentada en el Capítulo 1, según la última investigación sobre escuelas realizada hasta el momento, “El educador judío latinoamericano en un mundo transnacional”. El estudio plantea una categorización por autodefinición, atendiendo a diversas variables que permiten ser cruzadas. Por tanto, nos encontramos con escuelas que responden a una sola de estas categorías, por ejemplo,

una escuela ortodoxa, que significa de alto apego a la observancia de las tradiciones y preceptos, como se autodefine la escuela Toratenu en donde se formaron **Noemí y Elisheba** y trabajó **Noemí**; y otra institución que presenta un cruce entre dos variables, por ejemplo, una escuela ortodoxa y sionista, esto significa, con respeto de las leyes, preceptos y tradiciones y un fuerte vínculo nacional con Israel, como la escuela en donde la misma entrevistada trabaja actualmente, Yeshurún.

Los docentes convocados para esta investigación, son referentes de escuelas que siguen diversas líneas: reformista, tradicionalista, ortodoxa, humanista, sionista, plural, con algunas variables que se entrecruzan. Además, en forma personal, los entrevistados adscriben a diferentes lineamientos ideológicos y de observancia de las tradiciones y preceptos judíos. Algunos trabajan en instituciones que sostienen su misma ideología, otros no. En aquellos que trabajan en colegios con la misma línea ideológica, esto se debe a una elección consciente, en otros casos se dio casualmente. Aquellos educadores que trabajan en escuelas con una línea ideológica distinta, explican en las entrevistas su postura ante esta realidad con la que conviven.

Diego, se define como tradicionalista y sionista y trabaja en escuelas sin adscripción y sionista (ORT); y tradicionalista, secular, sionista (Scholem).

Laura se define como reformista sionista y trabaja en una escuela con su misma línea (Arlene).

Noemí es ortodoxa y trabaja en una escuela que sigue su misma línea, manifestando que para ella es fundamental la coherencia en algunos conceptos centrales entre sus ideas y la escuela. En sus palabras:

“A veces me pregunto si me llevan a una escuela donde no comparto la misma ideología ... no sé si podría hacerlo”

En la misma línea, **Nurith** manifestó que sentiría malestar si no se sintiera cómoda con la línea propuesta y con la posibilidad de mostrarse auténtica:

“...Hay que tratar de ser honesto con uno mismo ¿En qué sentido? Yo trato de no transmitir lo que no soy capaz de sostener.”

A diferencia de ellas dos, algunas de las docentes entrevistadas manifestaron que no les afectaba trabajar en una escuela con un grado de observancia distinto al propio. Si bien esto les demandaría adecuar su vocabulario (por ejemplo la forma de mencionar Dios en la ortodoxia), el contenido de lo que dicen (lo que se enseña debe estar adecuado a una vida más ortodoxa y lo que el docente cuenta de su vida personal), lo que comen (absoluto respeto a las normas de kashrut) y la forma de vestirse (los hombres uso permanente de la Kipá, las mujeres pollera por debajo de la rodilla, manga debajo de los codos y ningún tipo de escote), a las costumbres de una comunidad observante, ortodoxa.

En el caso de **Ilana**, hace referencia a una condición sobre la vestimenta de la mujer, quien debe respetar el recato (en hebreo *tzniut*) en su ropa:

“Me acoplo, no tengo problema. Eso de tener tzniut, con la vestimenta correspondiente, no es una traba”

En el caso de **Paula**, quien trabaja en una escuela ortodoxa plantea cómo se maneja para desenvolverse sin dificultad en su tarea educativa, sin inmiscuirse en temáticas religiosas:

“No me genera conflicto porque sé lidiar en donde sí puedo decir algunas cosas y en donde no tengo que decirlas (...) lo primero que hago cuando entro a una escuela, de acuerdo a su ideología, es: Directora X, si los chicos preguntan esto, ¿vos qué querés que responda? Esto lo hago para regirme por la ideología del colegio”.

Algunos de los docentes entrevistados manifestaron que no les afectaba la diferencia en el nivel de observancia, dado que ellos se centran en su trabajo y focalizan en los contenidos a enseñar, especialmente si era el idioma hebreo: como explicó **Ilana**:

“No me resulta complicado ni me resulta una traba que sea diferente a mi postura, me parece que son desafíos y, hablando del hoy en día, bueno, es posicionarse en diferentes lugares y, si es desde la lengua, el único cuidado que uno tiene que tener es en relación a los textos, contenidos y dibujos...” Y sigue: *“Uno tiene que ponerse a tono con la escuela que lo contrata, ponerse a tono y seguir”.*

En un razonamiento similar al trazado por **Noemí y Nurith** en relación a la coherencia entre línea ideológica personal y del establecimiento en el cual trabajan, una de las entrevistadas manifestó

que la falta de coherencia entre lo que enseñaba en el aula y lo que hacía en su vida personal fue para ella tan movilizante, que decidió hacerse observante, para evitar la sensación de contradicción que, desde lo personal, no podía sostener. **Yael** expresó:

“El camino a la observancia fue en transición y para poder sostener lo que decía”.

Por un lado, esto demuestra que los educadores se forman para desempeñarse profesionalmente en el área judaica y pueden, desde lo formal y desde lo práctico, ejercer la docencia en cualquier escuela de la Red Escolar Judía, siempre y cuando acuerden con la línea o acepten, los lineamientos que la institución sostiene. Por otro lado, evidencia la variedad existente de escuelas, dato presente en los relatos de algunos educadores entrevistados, así como también el amplio abanico de elecciones, orientaciones y forma de vida judía de miembros de dicha comunidad y la diversidad en la adecuación o no a las reglas impuestas por una institución.

Los educadores entrevistados se formaron en los espacios habilitados por la comunidad judía para poder desempeñarse profesionalmente como maestros/profesores del área judaica: en Argentina en Mijlelet Shazar, Melamed, Profesorado de Toratenu, Seminario Rabínico; en Israel, en la Universidad de Jerusalem o en el Majón Grimberg.

A partir de sus testimonios se pudo conocer que ellos se conformaron, por elección (no inmediata ni planificada previamente en todos los casos), en parte de la cadena de la tradición, de la que habla Yerushalmi (1989), integrada por eslabones discontinuos, porque eligieron transmitir a la siguiente generación aquello que recibieron. En su entrevista, **Ruthy** también hizo alusión a la metáfora de la cadena:

“Por eso elegimos ser morot, seguramente tuvimos algún tránsito por alguna escuela que nos marcó, tuvimos algún shule que nos marcó...tiene que ver con hacer trascender valores... el goldene keit del que habla Peretz, siempre es eso, vos sos como un eslabón más”.

También **Paula** alude a la continuidad y la transmisión:

“En Iom Kipur antes de salir de mi casa, papá nos hacía Birkat Habanim... cuando empezamos a vivir solos, lo que hacíamos era ir a la casa de mis viejos solamente para que mi papá nos haga Birkat Habanim ... el día de mañana me encantaría hacérselo a

mis hijos, porque siento que tiene tanto valor para nosotros que es un ritual que queda en la familia para siempre”.

Desde un ejemplo de trabajo en el aula, **Nurith** comparte cómo trabaja ella la continuidad:

“Vamos a hacer para Rosh Hashaná cartisim y entonces yo hago cartisim para cada uno de ellos, porque me parece importante, y también hago para mis hijas. Porque si para mí es importante que ellos entiendan que después ellos lo pueden hacer también, hay que hacerlo. Hay que ponerse en la tarea de hacerlo... así es con las costumbres, las tradiciones...”.

La elección docente no fue directa y definitiva en todos los casos, pero terminó derivando en una carrera dedicada a la educación:

Algunos casualmente (**Yael** dice: *Me ofrecieron trabajar en un jardín de secretaria, cuando faltaba alguna morá me pedía que entre a dar una mano y cuando había que organizar una actividad me preguntaba si quería participar. Y ahí le encontré como el gustito, me enganché”*).

Otros para trabajar en la educación un tiempo (**Nurith** mencionó que fue a estudiar al “*Majón Grinberg para volver a trabajar*”).

Otros porque disfrutaban del hebreo (**Ruthy** relató que al terminar el secundario expresó: *quiero seguir estudiando hebreo*”).

Otros por costumbre (**Noemí** relata: “Estaba eso de seguir conectada con el judaísmo, y bueno...yo empecé la Midrashá sabiendo que no iba a enseñar”).

Otros fueron orientados por algún referente (**Elisheba** cuenta que estando en séptimo grado, el director la llamó a la oficina y le dijo: “Hay un nene en primer grado y necesito que usted le dé clases particulares”).

Todos los entrevistados se encuentran, al momento de la entrevista, felices y conformes con el camino tomado. Como **Diego** que logró dedicarse a la docencia con mucho esfuerzo, enfrentando y luchando contra mandatos familiares:

“Tengo que ser un agradecido de la vida porque me encanta lo que hago”.

La denominación “área judaica” se ha utilizado en forma genérica y arbitraria para esta tesis, sin ser esta la denominación usada particularmente por los entrevistados en sus diversas escuelas, sin embargo, resulta adecuada para sintetizar y enmarcar todo aquello que ellos manifestaron en las entrevistas que enseñan en el aula: *Torá/Biblia*, historia judía, festividades judías, relatos bíblicos, fuentes, costumbres, tradición, cultura, idioma hebreo, profetas, etc.

En general los contenidos planteados son los mismos para todas las escuelas judías, con algunas variaciones de acuerdo con sus lineamientos. Por ejemplo: las escuelas más observantes como donde trabajan **Noemí o Elisheba** enseñan Talmud, Neviim, etc. Las escuelas tradicionalistas como en las que dictan clase **Nurith o Diego** tienen un foco mayor en las festividades y sus símbolos, las escuelas sionistas como la que trabaja **Ruthy** trabajan la historia del Estado de Israel, sus líderes, conformación política, etc. Se alude con esto al interés por destacar una continuidad en torno a las temáticas que se priorizan en la educación judía, en la transmisión a las jóvenes generaciones, con el objetivo de continuar con el *mandato de la transmisión* y con el valor otorgado a la memoria y a la historia como pueblo.

Barry Chazan (1982) e Israel Scheffer, (1994), autores dedicados a analizar la educación judía, consideran que la educación debe transmitir a los jóvenes un cuerpo de contenidos y actividades valiosos, un vínculo cercano con el idioma hebreo y un contacto con los objetos atesorados, la literatura judía y la transmisión de los sentimientos en las luchas judías a través del tiempo. Porque, según estos autores, todo eso constituye la tradición judía.

Los entrevistados valoran expresamente los elementos mencionados en la cita: los objetos (**Laura** dice: *“Mi casa está llena de cosas, de símbolos, que los uso, no están de adorno: están las nerot, siempre, la janukiá...”*), los sentimientos (**Yael** menciona que las festividades *“unifican a la familia, genera un código común entre generaciones”*) y el hebreo.

Más allá de las diferencias entre las instituciones y las adscripciones identitarias e ideológicas de los entrevistados, la mayoría manifestó que, el idioma hebreo, constituye un transmisor central de la identidad judía, siendo, en algunos casos, el motivador de su elección profesional (**Yael, Ruthy y Laura** lo expresaron). Asimismo, todos demostraron cuán arraigado está a sus vidas al haber utilizado palabras en hebreo en la conversación en el marco de la entrevista, en forma

totalmente natural. Todos, pero especialmente **Diego** (en la transcripción de su entrevista hay más de cincuenta palabras mencionadas en el glosario, para traducir lo que dijo, en forma totalmente natural y espontánea, en hebreo):

“Creo que la hice en los cuatro años estos en la *pnimiá* en la que trabajé en Israel, creo que ahí fue que adquirí el trato *jinují* total. Creo que ahí, porque en lo que trabajaba era *jinuj* cien por cien. Terapia más *jinuj*. Pero creo que fue un BA en la calle, en el lugar, ¿no? En acción. Aparte yo leía mucho, teníamos *tipul kbutzati*, *tipul ishi*, todo eso, teníamos asistentes sociales, y era de esos trabajos que termina tu hora y te vas... nos íbamos al Mc Donalds de *Ierushalaim*, porque era lo único que estaba abierto tarde, a seguir trabajando el tema de los chicos.”

Paula, por su parte, afirmó: *“El ivrit es un lenguaje de identidad. No es útil, porque se habla sólo y específicamente en Israel... pero es parte de lo que te conecta con el otro como judío. Pero como yo amo tanto esta lengua...encaro la enseñanza del idioma como algo en lo que nosotros nos podemos encontrar, pero en otro lado.”*

Los métodos de los educadores entrevistados se han adecuados a la época y a los niños y jóvenes de la actualidad. Cada uno destaca estrategias en el momento de transmitir contenidos judíos:

Está quien se apoya en su formación en ámbitos no formales, como **Nurith**, sintiendo que es la modalidad más adecuada para despertar el interés en los alumnos: *“Jugamos, jugamos un montón y nos desafiamos, y me parece que tiene que pasar por ahí. Yo quiero que los chicos se acuerden de eso, que aprender hebreo era así, era super divertido”*.

Otra educadora cree que la función de un docente no se reduce a dar una clase magistral, como **Hana** quien expresa: *“me gusta guiar la clase, cuando ya ves que el contenido fue enseñado y vas guiando esa internalización del conocimiento”*.

Otros creen que lo fundamental es generar acciones buenas y concretas para que sean replicadas y para que se pongan en acción los valores del judaísmo. **Ruthy** lo expresa así: *“Si yo quiero que un chico sea contemplativo con la realidad que lo rodea, tengo que pedirle: contame algo que te haya pasado en donde vos te viste empatizando con el que estaba enfrente tuyo, un amigo, un docente... Si yo quiero que mis alumnas de 3º año empaticen con una criatura que vive en una*

villa, yo tengo que ser la primera en ir a una villa... las palabras se las lleva el viento, las acciones son lo único que queda”.

Otra cree que es necesario acercarse a los chicos a través de una propuesta amplia y convocante, en palabras de **Paula**: “Tenía que mostrarles algo que para ellos era totalmente ajeno y que tenía que ser atractivo, sí o sí. Entonces ahí empecé a armar proyectos”.

Otra focaliza su tarea en la forma en la cual se transmite, a través de una práctica que convoque a los alumnos. En palabras de **Elisheba**: “Para mí es un gran escenario ser morá. Un poco por mi estilo y otro poco porque uno puede estar atravesando situaciones difíciles en lo personal o en lo familiar, pero ahí se transforma. El aula para mí es un escenario, yo voy con la mejor onda, cambio el chip, ... lo disfruto y trato de dar lo mejor de mí, siempre”.

Cuando se les consultó acerca del valor de la educación judía, las palabras más mencionadas por los entrevistados fueron identidad, continuidad, cadena, transmisión, valores, responsabilidad, vivencias, entre otras aquí presentadas:



En sus palabras, **Ilana**: “¡La docencia judía es pura transmisión! Son valores, son costumbres, es idioma, es historia, son relatos...”

Laura: “La educación judía es identidad, la llave de la continuidad, se me viene una antorcha, porque va pasando de mano en mano, como una metáfora”.

Al momento de abordar con los educadores temas relacionados con el rol del maestro en el área judaica, todos se expresan con entusiasmo y coincidieron en su trascendencia. Todos los entrevistados se perciben inscriptos en la cadena de continuidad de la que fueron tomando conciencia a lo largo de este trabajo. La función del docente es considerada fundamental por todos, un rol de gran relevancia, imprescindible para la transmisión del legado a las futuras generaciones. Se consideran parte, un eslabón de una gran cadena. **Ilana** incorpora además la capacitación y formación profesional del docente:

“El moré tiene que poder llenarse de contenidos para poder transmitirlos con la mayor pasión y claridad posible, para que eso llegue y se sigan continuando con esta cadena de la transmisión”.

En su rol de educadores, eligieron posicionarse en el lugar de los “pasadores”, en términos de Hassoun, a los fines de dar continuidad a la herencia y las tradiciones. Para lograrlo, se ocupan amorosa y afectivamente, con prácticas y acciones concretas. En palabras de **Nurith**: *“no digo que sea un trabajo, pero hay que ponerse en la tarea de hacerlo”*. En palabras de **Noemí**: *“ahí está el cómo uno transmite para que lo elijan!”*

El sentido de la responsabilidad por la continuidad de mandatos milenarios, también estuvo presente en las definiciones que acompañaron las conversaciones sobre el rol docente. Como expresa **Nurith**:

“La escuela judía es mucha responsabilidad... Cuando me agarra cansancio, en la época de los jaguim, lo que me motiva a pensar que a veces los chicos es lo único que tienen, que no lo van a ver en casa, que ese contenido y esa transmisión el único lugar donde lo van a tener es en la escuela. ¡Así que más vale que yo le ponga pilas!”

La apreciación sobre la importancia de la tarea educativa, apareció también en el testimonio de **Elisheba**:

“Para mí hoy la escuela judía es un marco esencial para los chicos... A veces reemplaza lo que en las casas no pueden ver o no ven o no vivencian y yo creo que hoy en día, las escuelas judías están siendo más vivenciales que nunca, porque las dinámicas familiares son cada vez más diferentes...”.

Las escuelas no son ajenas a las condiciones sociales, económicas y culturales y los educadores demuestran, con sus palabras y acciones, que conocen a la población con la que trabajan y dan cuenta de las acciones concretas que realizan para cumplir con su tarea, ante la realidad circundante.

Las palabras de **Noemí** denotan su responsabilidad con la tarea educativa que eligieron: *“Lo que tenemos que transmitir es identidad, el orgullo de ser judío, de pertenecer, de continuar, de perpetuar las costumbres”*.

Elisheba añade: *“Es marcar un camino con posibilidades para que el otro lo siga, lo imite, lo copie, lo amolde a sus necesidades, pero orientado, es una guía”*.

El interrogante acerca de qué implica para ellos el judaísmo, encontró variedad de respuestas, aunque todas complementarias. **Laura** considera al judaísmo su esencia (Garrido hablaba del ethos) y menciona la satisfacción que siente al acercarse a una comunidad judía, en otras partes del mundo, por la familiaridad que experimenta al tener tantos elementos en común, aunque los encuentros tengan lugar en países con culturas muy diversas. **Ruthy** define esta cercanía que se vivencia, con el concepto de empatía. **Nurith** se refiere a los códigos compartidos como elementos que unifican y que facilitan la comunicación y algo sobre lo que hay que trabajar y ocuparse para que continúe siendo así. **Diego** resalta la importancia de los textos sagrados y a la necesidad de traerlos al presente, actualizarlos, analizar qué nos pueden decir en relación a lo que sucede hoy. **Elisheba** sostiene:

“La Torá es nuestra base y nuestro manual. Uno después elige hasta dónde cumple, aplica e internaliza, porque la Torá es para vivir, es un manual de vida, pero no deja de ser la base, si bien hay tendencias y corrientes diferentes de judaísmo, la base es la misma”.

El pensador Barry Chazan (1982) plantea que la educación judía moderna es heredera de un sistema escolar judío en el que la tradición era la fuerza definitoria más relevante. Al mismo tiempo, la educación judía moderna, así como la vida judía moderna, genera un cuestionamiento, una ambivalencia y en ciertos casos una ruptura con la tradición como fuente rectora, que asigna mayor relieve e importancia al papel de la elección autónoma del individuo.

En sus enunciaciones, las personas entrevistadas asignaron a la elección ejercida por sus estudiantes, un papel fundamental, rasgo que no fue privativo a ninguna corriente. **Nurith** considera que *“un educador judío debe mostrar y enseñar lo máximo posible, para que sus alumnos puedan elegir con libertad”*. **Yael** asegura que *“en la actualidad, en el mundo moderno donde el judío puede elegir serlo o no serlo, la tarea del educador y el rol de la educación judía es fundamental justamente para que lo elija”*. Desde una formación y educación ortodoxa, **Noemí** hace hincapié en la temática de la elección, sintiendo que *“Hay que mostrar y enseñar para que elijan quedarse dentro de la vida judía observante, pero no por obligación o costumbre sino por elección, ése es su desafío”*.

Sobre la base que deja la perspectiva de **Noemí** y siguiendo a Hassoun cuando menciona que *“algunos se aferran a la reproducción minuciosa de los gestos de la generación precedente”*, podría presuponerse, que aquellas personas más vinculadas a la ortodoxia podrían cumplir estas características al pie de la letra, reproduciendo lo heredado, sin cuestionamiento.

Noemí y Elisheba son observantes de las tradiciones judías, y responden a una línea ortodoxa. Sin embargo, en el caso de las entrevistas realizadas, queda en evidencia la importancia que se le otorga a la elección y a la identidad no por mandato sino por deseo. Se distingue, en sus testimonios, un valor destacado al motivo que lleva a la decisión y una preocupación por lograr elecciones judías reales y significativas en sus alumnos.

Por esto, **Elisheba** destaca en su tarea el acercamiento a los intereses de los alumnos, para llegar a ellos con los contenidos a enseñar:

“un moré es un gran transmisor, un docente es un gran transmisor. Y los alumnos son receptores y protagonistas, porque ellos van marcando también el camino a elegir, el camino a seguir. Hoy en día uno tiene que estar muy pendiente de los emergentes y de las necesidades y de las inquietudes de los alumnos y preparar en base a eso también, no solamente preparar en base a una currícula, sino tiene que ser una currícula actual que les de interés, combinada con lo que necesitan los chicos”.

Noemí lo complementa:

“En las escuelas ortodoxas todo esto está como muy instalado y sale solo, pero hay cosas en las que hay que hacer hincapié... en la pasión, pasión por el judaísmo”.

Retomando la metáfora de Yerushalmi, cuando nos referimos a la figura de los eslabones discontinuos, recordamos que los educadores entrevistados recibieron educación judía formal y se capacitaron en distintos espacios para llevar a cabo la tarea educativa y llevan adelante una vida judía con características distintas, no solo entre ellos, sino también diferente a la que llevaban quienes los precedieron. Como lo señala, por ejemplo, **Laura**:

“Nunca sentí ni que mi mamá, ni que mi papá, me impusieran algo... Yo lo siento como una elección que hice... está el mandato inconsciente, pero desde la elección, de elegir el sentido, creo que lo tomé como mi bandera, el judaísmo por elección”.

Cherjovsky (2017) introduce en su texto el concepto de memoria colectiva, correspondiente al sociólogo Maurice Halbwachs, para sostener que los recuerdos no solo se nutren de experiencias individuales, sino también de relatos, imágenes y símbolos, producidos por los grupos sociales a los que pertenecemos. Esta definición se acerca mucho a lo que un educador hace y a aquello que los entrevistados al momento de referirse a las experiencias que vivieron en la escuela judía a la que asistieron. Son memorias llenas de emoción, sumamente significativas, que se reviven con afecto. En muchos casos, los educadores manifestaron apelar a las emociones, a la empatía y a estos recuerdos propios y heredados, para despertar la sensibilidad de sus estudiantes y provocar, también en ellos, el mismo efecto. **Elisheba** lo expresa así: *“Busco transmitir con el corazón y llegar al corazón de mis estudiantes”.*

Una sola de las educadoras (**Yael**) menciona, al analizar el tema de la memoria colectiva, el antisemitismo y la Shoá, como hechos atroces, de conmoción histórica, que sostiene la unidad, la memoria y la continuidad. Ella cree que *“si no transmitimos, desaparecemos”.* Considera, por tanto, que para seguir manteniendo las tradiciones milenarias,

“ayuda mucho el antisemitismo, porque yo creo que, si los otros desde afuera no nos marcasen, nos hubiésemos diluido más rápidamente... En la Shoá no te quedaba otra que ser judío, porque te perseguían. Ahora que no hay Shoá, ¡elegí ser judío! Elegí respetar las tradiciones, orgullosamente ponete tefilin o encendé las velas de shabat, o hacé

cualquier otra tradición o costumbre... ¡pero elegí! Porque si no es fácil. Difícil es elegir”.

En su testimonio aparece nuevamente el tema de la elección, un punto que resulta fundamental para los educadores judíos entrevistados. En su reflexión **Yael** vincula la memoria colectiva no solo a tradiciones, costumbres y rituales, sino también a las marcas que otros depositan en los judíos. En sus palabras también se observa su postura educativa, perspectiva desde la cual conmina a sus alumnos a actuar como judíos, en sus rituales, tradiciones y acciones, por elección, no por ser señalados.

Los educadores entrevistados definieron a los valores como eje primordial de su tarea, que pueden transmitirse mediante una diversidad de propuestas, entre las que se destacan las actividades solidarias. Los valores se desprenden de los textos escritos sagrados de la tradición judía, los cuales son transmitidos, analizados y puestos en acción, en las diversas materias ya mencionadas (tradicción, festividades, *Mishná*, etc). Son parte de los contenidos medulares del área judaica, porque responden, hoy en día, a valores universales y porque su fuente originaria se encuentra en la Torá.

Una de las educadoras entrevistadas, se centra en su enseñanza y su tarea, según su relato, en valores más universales: respeto al otro, respeto hacia el trabajo que hace cada uno. Desde una línea humanista, **Ruthy** menciona: *“La sensación que tengo es que quiero tratar de transmitir cuáles son los valores con los que yo me identifico y con los cuales, no el judaísmo solo, las personas, se identifican”*. Responde a una línea humanista.

Otra de las educadoras, **Elisheba**, que relató su forma de abordaje de la temática, focaliza, por ejemplo, su trabajo en un versículo del libro Levítico “ama a tu prójimo como a ti mismo”⁹. Así detalla el significado que le atribuye:

“Cultivar o fomentar ciertas características en lo humano: ser agradecido, preocuparse por el otro si está enfermo, ir a visitarlo, ser hospitalario... es preocuparse por el otro, esto del amor al prójimo”.

⁹ Levítico 19:18, Biblia.

Además de los valores, muchos educadores entrevistados otorgaron gran importancia a la formación de la identidad judía de sus alumnos. Sin embargo, siguiendo a Hassoun y Sperling, el hecho de recibir, lejos de implicar pasividad, conlleva una decisión, en este caso del alumno que recibe. Lo que está recibiendo, no llega a él a través de la genética, en cuyo caso no podría hacer nada para incorporarlo, sino a través de una red significativa en la que los propios educadores están insertos. Lograr una transmisión que sea aceptada, si bien no la asegura para siempre, implica la inclusión en la cadena de la transmisión, generada, básicamente, a través del lenguaje.

La mayoría de los educadores entrevistados menciona al lenguaje como una herramienta de gran importancia en la transmisión. No solo acerca de lo ya especificado sobre el idioma hebreo, sino utilizando la definición de lenguaje como medio de comunicación e intercambio. **Paula** lo considera una forma de transmitir el mandato:

“Para mí el mandato es un conjunto de cosas. Tiene que ver con el ritual, tiene que ver con objetos, pero muy profundamente con la palabra. Mandato es algo que uno repite”.

Elisheba se enfoca en palabras concretas y repara en aquellas que se mencionan repetidamente en su tarea cotidiana: *“el shemá Israel, las tefilit, las brajot, el saludo, el preguntarle al otro cómo está, los deseos, desearle al otro refuá shlema, son palabras con mucho sentido”* que se presentan como valores en los textos sagrados.

En esta línea, dos autores, Oz y Salzberger (2012) dan una importancia fundamental al contenido verbal como base para la continuidad judía: “La nuestra no es una línea de sangre, sino una línea de texto”, refiriéndose a las palabras, pronunciadas o escritas, a las múltiples interpretaciones, debates y desacuerdos en constante expansión. En la sinagoga, en la escuela y en el hogar, esto llevó siempre a varias generaciones a sumirse en profundas conversaciones.

Este modelo judío de diálogo intergeneracional (padre e hijo, maestro y discípulo) merece, según los mismos autores, una mirada atenta:

Casi todas las culturas antiguas han otorgado gran importancia al traspaso y a la continuidad. No obstante, y siguiendo a Oz y Salzberg, existe una marca judía particular respecto de este imperativo en común, que se distingue por la intensidad e insistencia, por enseñar a los jóvenes e inculcarles las tradiciones y costumbres de su pueblo. Mientras otros pueblos dejaban que los

niños permanecieran en sus hogares hasta que pudieran trabajar, el pueblo judío enviaba a sus jóvenes, a las escuelas del momento, desde los tres hasta los trece años. Esto hacía que, luego de casi 10 años de estudios, no fueran analfabetos, hablaran hebreo (lengua que en la antigüedad no se usaba en forma cotidiana), independientemente de la clase social de cada joven. De este modo, se incorporaban y formaban parte de una narrativa compartida. Una narrativa con palabras milenarias de la tradición judía.

Sin embargo, los autores no solo destacan que hay palabras que se dicen y repiten de padres a hijos, en la cadena de la transmisión, sino que, en la continuación generacional, la línea sanguínea no aporta nada. Aquello que enriquece el intercambio, aseguran, es la línea de continuidad oral, las palabras dichas, transmitidas, legadas.

En el caso de **Laura**, esta noción queda ejemplificada cuando menciona que la continuidad judía está en su ADN, viniendo de una madre que se sumó al judaísmo por convicción y deseo. Se ratifica la afirmación: su línea sanguínea judía no es milenaria, su línea textual, sí, dado que la madre eligió inscribirse en una narrativa judía, que presentó y ofreció a su hija y ella adoptó y abrazó.

En la entrevista, **Yael** nos ayuda a imaginar la continuidad de la narración y de las temáticas transmitidas desde hace tantos años:

“Y no dejo de sorprenderme que después de 2.000, 3.000 o 4.000 años sigamos siendo fieles a determinadas costumbres, sigamos guardando fidelidad hacia Ierushalaim, hacia las tradiciones”.

En su relato no hace referencia a una línea sanguínea, sino que menciona fidelidad y continuidad de aquellas tradiciones como las bases que unifican al pueblo judío.

Los docentes entrevistados destacan la importancia de despertar en sus alumnos el interés por lo judaico, para que elijan llevar una vida judía, no por costumbre, por herencia o repetición automática. No se refieren a una herencia legal o genética, sino a una inclusión en una cadena de transmisión, una herencia cultural, lo que permitiría pensar en una intención de continuidad en el camino elegido. Cumplen su tarea, aceptando el pacto y apostando a la continuidad del mismo:

Y no solamente con vosotros hago yo este pacto y este juramento, sino con los que están aquí presentes hoy con nosotros delante de Jehová nuestro Dios, y con los que no están aquí hoy con nosotros. (Deut. 29: 13, 15).

Además de las palabras reflejadas en el valor sagrado de los múltiples textos del judaísmo, todos los educadores entrevistados tienen presente los rituales, los símbolos y los objetos.

Para **Laura** los rituales “*son fundantes*”. **Noemí** considera fundamental “*mantener las tradiciones milenarias*”. Para **Nurith** “*los objetos no tienen valor en sí mismos, sino por el significado que cargan*”.

Amós Oz y Fania Salzberger sostienen que maestro y discípulo constituyen el soporte de la literatura judía posbíblica, por ser una relación libremente elegida. Como puede encontrarse en las fuentes judías: *procurate un rabino* (Mishná 6, cap. 1), es una frase que destaca el valor agregado que se genera al estudiar con otro. Estudiar solo es un acto bueno, pero si se estudia de a dos el conocimiento perdurará más y será más claro, aunque el compañero esté a su mismo nivel o por debajo. Como dicen los sabios: “*¿Quién es sabio? El que aprende de toda persona.*” (*Pirkei Avot, 4:1*).

Indagando en las fuentes de inspiración que influyeron en la elección profesional docente, siete de los nueve entrevistados pueden mencionar los nombres de aquellos educadores que dejaron huella en sus vidas.

Una de las entrevistadas advierte que no recibió un legado orientado en la transmisión y que tampoco lo transmite a nadie. Sin embargo, remarca que habla en su casa y con sus hijas permanentemente de su trabajo en la escuela, piensa junto a ellas en nuevas ideas para implementar en sus clases, les pide a ellas si están de viaje en Israel que le traigan libros o materiales en hebreo para sus alumnos y mantiene conversaciones y debates profundos con sus hijas sobre educación. Esta enumeración generó en la entrevistadora la observación de una “aparente” contradicción entre su rechazo al *mandato sobre la transmisión* y la satisfacción y amor por la continuidad y la dedicación a la tarea docente que demuestra en su discurso y sus acciones con sus hijas y en su comunidad. En palabras de **Nurith**:

“Yo creo que no se transmitió (la continuidad sobre la docencia) y de hecho creo que yo tampoco lo transmito. Creo que mis hijas nunca serían docentes. Sí hay algunas situaciones que yo converso mucho con mis hijas sobre esto. Cosas que me pasaron, comentarios que me hicieron, cuestionamiento de mis alumnos... Muchas veces intercambiamos y ella (mi hija) muchas veces me orientaba.”

Siguiendo este razonamiento, encontramos que las personas entrevistadas rememoran con emoción y afecto a algún o algunos docentes que los inspiraron a seguir el camino de la educación.

En el caso de **Elisheba**, el director que se percató de su vocación antes que ella, quien además de pedirle que ayude a un niño de 1° grado a alfabetizarse en hebreo, luego citó a los padres y

“Les dijo que consideraba que ese secundario no era para mí y que yo tenía todo el potencial para seguir la carrera de Horaá, de la educación, y que iba a ser mucho más beneficioso ir a otro tipo de secundario por la carga y el valor de la parte judaica”.

En el caso de **Paula**, rescata a la maestra que le sigue enseñando hasta el día de hoy:

“Tengo en el transcurso de mi vida, docentes que me han marcado en lo que es el área judaica. Belkis, mi morá particular fue clave...”.

También los educadores mencionaron personas que los motivaron en el camino del judaísmo, de las tradiciones y que los inspiraron a continuar.

Laura elige a su madre,

“Creo que lo que pasó en la casa de mis papás fue una síntesis o una resignificación, de todo porque mi mamá siempre tuvo con lo judaico algo muy fuerte”.

Noemí se detiene en la figura de su abuela:

“Tenía con ella un vínculo, te puedo llegar a decir, de amistad. De amistad. Cuando se murió, para mí se murió una amiga, no mi abuela. Teníamos una conexión.... llevo su nombre... sí, muy fuerte”.

Nurith coincide en el familiar elegido:

“En Iom Kipur era posta acompañar a mi abuela, se sentaba en la primera fila en la kehilá y estábamos todo el día de Iom Kipur con ella, con el Majzor. cuando ella se murió yo me quise llevar su Majzor a mi casa... no es el Majzor, es lo que ese significa y lo que trae con mi historia por haber estado ahí con ella”.

Los educadores entrevistados mencionaron que recibieron un mandato y que, por elección, lo transmiten. Aseguran que eligen hacerlo, resignificándolo y, en palabras de **Laurita** “pasando la antorcha” o “compartiendo el mar de fueguitos”, vinculados con ciertos mandatos que ella recibe y acepta para su vida.

Nurith subraya que la vía de transmisión y continuidad es el camino más difícil de recorrer y de sostener: *“no es fácil, nos pone en un lugar, a los que transmitimos, maestros y padres, que nos interpela permanentemente. Sostenerlo es mucho trabajo, sería mucho más fácil decir que hagamos cualquier otra cosa o que lo hagamos así nomás... Sostenerlo requiere mucha preparación, sentarse a pensar, tomar decisiones, pero yo creo que no nos podemos dar ese lujo”.*

Diego, por su parte, está convencido de que *“claramente tenemos un mandato en la transmisión”.*

Noemí considera fundamental la forma en que se transmite para que quieran elegirlo y afirma que, como madre y educadora, da continuidad a ciertos mandatos, pero que son *“buenos mandatos, que se los van a agradecer”.*

Paula diferencia la cantidad de mandatos que se reciben de la escuela, de las familias, y reconoce que acepta muchos de ellos.

Ruthy recibió y comparte su judaísmo a través de las tradiciones y, principalmente, de los valores universales.

Para **Yael** el mandato se centra en hacer frente al antisemitismo, en aquello que nos señalan y que nos une. *“Le tenemos miedo al antisemitismo, pero gracias a Dios existe, porque sino no sé si existirían los judíos”.* Sin embargo, considera que *“tenemos que forjar generación tras generación el compromiso de defender lo que somos, nuestro judaísmo”.*

Elisheba recibe este mandato cada día, disfrutándolo y sintiéndolo con gran responsabilidad.

Finalmente, **Ilana** considera el mandato como *“aquella transmisión que uno mama, que uno toma para después seguir transmitiendo y seguir en este recorrido”*

Los nueve educadores entrevistados recibieron el siguiente versículo como mandato, dándole, cada uno, su impronta personal:

Cuando el Señor, tu D's te haya llevado a la tierra que juró a tus padres Abraham, Isaac y Jacob que te daría, en ciudades grandes y buenas que tú no edificaste, y casas llenas de todo bien, que tú no llenaste, y cisternas cavadas que tú no cavaste, viñas y olivares que no plantaste, y luego que comas y te sacies, cuídate de no olvidarte del Señor, que te sacó de la tierra de Egipto, de casa de servidumbre. (Deut. 6: 10-12)

Conclusiones: La continuidad del mandato

El trabajo realizado busca indagar sobre el significado que los maestros del área judaica otorgan al *mandato sobre la transmisión* de la cultura judía en la actualidad.

Para dar cuenta de a qué nos referimos con *mandato de la transmisión*, fue necesario desarmar esta conceptualización en las distintas partes que la componen: conocer qué es un maestro del área judaica, qué implica esta área de enseñanza, en dónde se desempeñan estos maestros, cuál es el vínculo entre transmisión y cultura judía, qué se considera mandato y cómo éste es vivido subjetivamente por los educadores.

Para poder responder a estos interrogantes, se realizó un recorrido histórico que permitió conocer, en primer lugar, cómo se institucionalizó el sistema educativo en la Argentina y, en segundo término, cómo se vincularon los inmigrantes judíos con los dispositivos de nacionalización implementados por el Estado Nacional, y de qué modo fueron construyendo una red de escuelas propias de la comunidad judía. La descripción de esta amplia red permitió identificar cuáles eran las ideas, enseñanzas y valores que traían con ellos y de qué modo la educación y la transmisión de algunos valores identitarios estaban mencionados en varios de los textos sagrados que parte de aquellos inmigrantes trajeron consigo a nuestro país.

Los judíos llegados a la Argentina pertenecían a un único gran grupo de judíos y se reconocían entre ellos como tales. Focalizando con más precisión, se pueden observar distintos agrupamientos: según características que los hacía más afines, como lugar de procedencia, idioma y costumbres de origen, y según el nivel de observancia a los preceptos religiosos. Estas afinidades se manifestaron internamente en la organización de sus sinagogas, marcos sociales y escuelas. Sin embargo, compartían instituciones centrales y todo tipo de evento como festividades, días de recordación y costumbres. Algunas de las diferencias identitarias al interior del universo judío, que aún llegan hasta nuestros días, fueron mencionadas en la clasificación por autoadscripción, y ayudan a entender la existencia de diversas escuelas con líneas ideológicas variadas, y conforman el “gran abanico” de las escuelas judías, tal como se mencionó en una de las entrevistas incluidas en este trabajo.

Más allá de las diferencias que presentaban, todos los inmigrantes se encontraron con un país que necesitaba poblarse, y que requería mano de obra para incorporarse al mercado de trabajo. El sistema educativo, aún en formación, fue propicio para albergar a sus hijos, quienes acompañaron la construcción del “ser argentino”, al mismo tiempo que permitió la conformación de espacios educativos judíos, que funcionaban al contrarrollo de la educación oficial, y donde podían seguir enseñando y transmitiendo las tradiciones heredadas de las generaciones pasadas.

De acuerdo con el camino explorado en el presente trabajo y en las fuentes de los textos sagrados citados en la Introducción, la educación constituyó una columna fundamental en la vida judía. El fuerte interés en el mantenimiento de las tradiciones y los preceptos de continuidad y transmisión fueron los elementos decisivos para la conformación de la cultura judía que debía enseñarse a las nuevas generaciones en las escuelas instituidas para tal fin. En un principio, bajo condiciones precarias, estas escuelas fueron creciendo en su nivel académico, en la disposición de recursos pedagógicos y materiales, en cantidad de alumnos y de docentes.

No exento de tensiones, tal como se abordó en el primer capítulo, el proceso de institucionalización de la red de escuelas judías acompañó la conformación del sistema educativo argentino. El punto de partida fueron pequeños espacios de una habitación en donde, en forma rudimentaria, aprendían el hebreo y a leer la Biblia. El proceso llegó hasta el reconocimiento oficial de las escuelas judías como escuelas públicas de gestión privada. Si bien son establecimientos de diversos tamaños, pertenecientes o no a una comunidad o templo, constituyen un entramado pedagógico con perspectivas modernas y actualizadas.

Los contenidos que diferencian a las escuelas judías del resto de los colegios, son denominados en este trabajo y en forma genérica como “área judaica”, y refiere a todo lo que los maestros entrevistados, manifestaron que enseñan (Biblia, hebreo, festividades, tradiciones, historia del pueblo judío, Israel, Shoá, etc.). Los contenidos a transmitir tienen pequeñas variaciones, según la orientación ideológica y el nivel de observancia religiosa.

Los maestros del área judaica son los receptores de muchas de estas ideas y los responsables de su transmisión. Retomando la conceptualización de Philippe Meirieu (2003), podemos advertir que estos docentes adscriben a la idea acerca de que “el enseñante es siempre un pasador, un mediador a una cultura sin la cual el que llega vagaría en una búsqueda desesperada de sus

orígenes, de palabras con que pensar sus emociones y cuidar sus heridas, de herramientas para entender el mundo y dar sentido a los hechos con que topa, de conceptos para acceder a la comprensión de lo que le ocurre y de lo que ocurre a sus semejantes”.

Para acompañar a los alumnos en este camino, los educadores ejercen muchas de las tareas relatadas en las entrevistas: estudian, se perfeccionan, utilizan diversas estrategias metodológicas y reflexionan. La enseñanza de contenidos judíos implica algo más que una asignatura escolar. Quien transmite conocimientos acerca de los relatos bíblicos, quien enseña Torá/Biblia, quien habla de los patriarcas, quien difunde los mensajes de los profetas o quien organiza la celebración de una festividad judía, debe, además y tal como quedó plasmado expresamente en las entrevistas, sentirse vinculado de otra forma y desde otro lugar. Hay algo de esos contenidos que los trasciende y que generan identificación y pertenencia al educador. Y esa pertenencia es aquello que los maestros desean transmitir a sus alumnos para inscribirlos en esa cadena milenaria. La mayoría menciona un valor agregado al hecho de ser docente y a la condición de ser docente de materias vinculadas a lo judaico. Su labor va más allá, cruza los límites del aula y tiñe la vida del educador más allá de su rol formal.

Aquellos educadores que trabajan en escuelas que pertenecen a una comunidad, comparten con sus alumnos otros ámbitos: se encuentran en el *kinder*, en la sinagoga, en un festejo comunitario o en un club socio deportivo. Pero en todos los casos, el vínculo con lo judaico impregna la clase, y excede los contenidos a enseñar: los educadores hablan con sus alumnos sobre preceptos a cumplir; los más observantes comparten rezos y pedidos; desde las diversas corrientes, todos organizan celebraciones en torno a las festividades o eventos de recordación, o comparten actividades de ayuda social, destacando siempre los valores que los atraviesan y haciendo foco en las tradiciones que los unen.

Retomando a Hassoun, el conocimiento de la herencia cultural, que se transmite en las materias incluidas en lo que se denomina en este trabajo “área judaica”, brinda a las jóvenes generaciones la posibilidad de reconocerse en una historia, una genealogía, una pertenencia que lo ayuda a configurar la propia subjetividad. Son los educadores quienes hacen esfuerzos en su tarea educativa, como han relatado en las entrevistas, para acompañar la elección personal de sus alumnos, orientándola a la continuidad de los preceptos.

Andrea Alliaud (2017) reflexiona sobre estos rasgos particulares que los educadores mencionaron en relación a la tarea educativa. Considera que “se puede hacer de todo para que el acto pedagógico se produzca, pero no se puede desencadenar de forma mecánica”. Aparece aquí un elemento que todos los entrevistados resaltaron en sus testimonios: el valor de la elección del alumno, referido a su inscripción en la cadena de continuidad. Los docentes entrevistados fueron claros en que los alumnos elijan el camino a seguir, pero también se mostraron firmes en hacer su tarea educativa con la intención de que elijan el camino de la continuidad en el judaísmo.

Los educadores entrevistados reconocen, sin embargo, que su tarea es incierta. Como sostiene Alliaud, “lo particular del oficio del que enseña es que nunca se está seguro de los efectos de su producción”. Es esta incertidumbre la que alimenta la dedicación y el compromiso de los docentes, como expresaron en las entrevistas. Esta posibilidad de elección y el saber que el resultado no es único y no es siempre igual, permite reconocer la multiplicidad de caminos posibles para la transmisión y la continuidad de las tradiciones judías, sabiendo que, en cada uno, la creación y recreación están presentes. En palabras de Hassoun: “Una transmisión lograda ofrece, a quien la recibe, un espacio de libertad y una base que le permite abandonar el pasado, para reencontrarlo”. Este reencuentro con las tradiciones marca otro camino, que es propio, y que también es el mismo, porque implica continuidad. Se vincula, a su vez, con la metáfora reiterada de la cadena de transmisión.

Siguiendo la línea de análisis planteada y de acuerdo con lo que se desprende de las entrevistas, los educadores se vinculan desde un lugar de pasión con la tarea educativa. Andrea Alliaud lo expresa de la siguiente forma: “El oficio remite a la manera en que cada uno hace su trabajo y convocan a que su ejercicio genere placer en quien lo ejerce”. Al abocarse a la tarea pedagógica, los maestros del área judaica se nutren de palabras recibidas y legadas, de objetos, rituales y costumbres, que los conforman como sujetos. Los educadores convocados para esta investigación basan su desempeño profesional en las impresiones que traen consigo, y desde esta subjetividad encaran su tarea educativa.

Una definición de Meirieu en “Frankenstein educador”, acerca de la educación resulta adecuada para pensar lo que implica el mandato que los educadores:

“La educación ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como sujeto del mundo, heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro. La finalidad de la empresa educativa: que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo, entre en conocimiento del mundo, que sea inducido en ese conocimiento por quienes lo han precedido, que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado”. (pag. 71).

En resumen, ¿qué es el *mandato sobre la transmisión*? Es lo que expresaron los educadores en sus entrevistas. Es la pasión, es el compromiso, es la identificación, es aquello que los mueve. Son sus vivencias, sus experiencias, las palabras, las tradiciones, las costumbres. Es la genealogía, la inscripción en una cadena milenaria. Es no cuestionar la veracidad de los relatos, pero también es cuestionarlos para conocer, para aprender, para pensar con otros. Es aquello que se hereda y se elige y lo que se recibe y se resignifica. Es lo que se deja y lo que se continúa. Es el hebreo, el idish y el ladino. Son las festividades y son los objetos. Es la historia como pueblo, es la familia. Son las historias individuales y también la comunidad.

Entre los educadores judíos circula con frecuencia un texto, atribuido al Rabino Soloveitchik¹⁰, llamado, “¿Qué hace un maestro judío? Cuenta un cuento”. Este relato que todo maestro judío cuenta, no es una narración literaria, no es una fábula con moraleja. Es un relato que fue contado de generación en generación. Son las leyes que forman la base moral, son los preceptos y las normas, son historias de justicia, de personajes heroicos pero muy humanos. Es la historia del pueblo judío en el desierto, de los patriarcas y matriarcas. Son las enseñanzas que transmiten la importancia de ser fiel a los recuerdos, de revivir e identificarse con las historias.

Este cuento de Soloveitchik es la continuidad de la cadena de transmisión, con las variaciones, escrituras y reescrituras que, cada generación en cada época, fue y sigue imprimiendo. Es la cadena textual que dependió siempre de la transmisión intergeneracional, de la que hablan Oz y

¹⁰ Rabino Yosef Dov Soloveitchik (1903-1993). Rabino ortodoxo americano, talmudista y filósofo. Es descendiente de una dinastía de rabinos bielorrusos.

Salzberger. En este traspaso con persistencia a lo largo de las generaciones, los educadores tienen un rol protagónico en la inscripción de sus estudiantes en la cadena de la tradición judía.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós.
- Avni, H. (2005). *Argentina y las migraciones judías. De la inquisición al Holocausto y después*. Editorial Mila.
- Barylko, J. (1984). *Kehilá y Educación: Ejes de la historia judía*. AMIA.
- Bokser Liwerant, J. y Della Pergola, S. (2015). *El educador judío latinoamericano en un mundo transnacional*. Universidad hebraica de México.
- Cherjovsky, Iván (2017). *Recuerdos de Moises Ville. La colonización agrícola en la memoria colectiva judeo-argentina (1910-2010)*. Editorial Teseo.
- Feierstein, R. (2007). *Vida cotidiana de los judíos argentinos. Del gueto al country*. Ed. Sudamericana.
- Galli, C., Van Gelderen, A., Martín, E. (2012). *La educación pública de gestión privada*. Coordiep, Junta Coordinadora de Asociaciones de la Enseñanza Privada.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la Memoria*. Ediciones de La Flor.
- Herszkowich, E. (2006) *Historia de la comunidad judía argentina, su aporte y participación en el país*. Colección Cuadernos del CES, Centro de Estudios Sociales de la DAIA.
- Kahan, E. (2014) *Recuerdos que mienten un poco. Vida y memoria de la experiencia judía durante la última dictadura militar*. Prometeo libros.
- Klein, A. (1980) *Cinco siglos de historia argentina. Crónica de la vida judía y su circunstancia*. Edición propia.
- Lewin, B. (1983) *Cómo fue la inmigración judía en la Argentina*. Editorial Plus Ultra.
- Meirieu, P. (2003) *Frankenstein educador*. Barcelona Alertes.
- Mirelman, V. (1988) *En búsqueda de una identidad. Los inmigrantes judíos en Buenos Aires 1890 – 1930*. Ed Milá.
- Oz, A. y Oz Salzberger, F. (2012) *Los judíos y las palabras*. Ed. Siruela.
- Perazza, R. (2011). *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Aiqué.
- Puiggros, A. (2003) *Qué pasó en la Educación Argentina. Breve historia de la conquista hasta el presente*. Editorial Galerna.

Rubel, I. (1970) *La educación judía en la Argentina en 1970, características básicas del personal docente de los Jardines de Infantes y Escuelas Primarias de la Capital Federal y el Gran Buenos Aires*. Instituto de investigaciones sociales. AMIA.

Rubel, I. (1998) *Las escuelas judías argentinas (1895-1995): Procesos de evolución y de involución*. Milá, AMIA.

Rubel, I. (2009) *Proyecto Mifné, del estudio a la acción*. AMIA.

Solari, M. (1984) *Historia de la Educación argentina*. Paidós educador.

Sperling, D. *Crear la herencia*. Artículo.

Tanaj/Biblia, Antiguo Testamento.

Talmud.

Visacovksy, N. (2015) *Argentinos, judíos y camaradas. Tras la utopía socialista*. Ed. Biblos.

Yerushalmi, Y. (2002) *Zajor: La historia judía y la memoria judía*. Anthropos Editorial.

Yerushalmi, Y. (1989). *Reflexiones sobre el olvido: Usos del olvido*. Nueva Visión, Bs. As.

Zadoff, E. (1994) *Historia de la educación judía en Buenos Aires (1935-1957)*. Milá, AMIA.

Revistas y publicaciones:

Bertoni, L. A. (1992). *Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891*.

En Boletín del Instituto de Investigaciones Históricas “Dr. Emilio Ravignani”, N° 5, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Chazan, B. (1982): Tradición y autonomía: la paradoja de la educación judía contemporánea.

Majshavot, Volumen 21 Número 4 Año, 1982.

Scheffler, I. (1994) *La educación judía: tareas y perspectivas*. Majshavot. Volumen 33 Número 1.

Artículos de Internet:

Bertoni, Lilia Ana: <http://anuarioiehs.unicen.edu.ar/Files/1996/009%20-%20Bertoni%20%20Lilioa%20Ana%20-%20Nacionalidad%20o%20cosmopolitismo%20.....pdf>

Bokser Liwerant, J. Della Pergola, S. (2015) El educador judío latinoamericano en un mundo transnacional. Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Hebrea de Jerusalem.

http://www.lajsa.org/wp-content/uploads/2015/11/El-educador-jud%C3%ADo-latinoamericano-en-un-mundo-transnacional-Informe_completo-3.pdf

Fiorucci, F. [Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina \(1890-1930\)](#)

Garrido, N. La memoria en el judaísmo. [La memoria en el judaísmo \(Néstor Luis Garrido\) | Garrido | Temas de Comunicación](#)

Najmanovich, R. (2014) <[La educación, el Talmud y su pedagogía](#)>

Nemirovsky, B (2012) [Redesigning Tanakh Curriculum to Meet Our Students Today](#)

Puiggros, A. (2008)

http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2008/textos/21_Puiggros_Colectividad.pdf

Talmud, apartado 21 referido a educación, pág 76:

<http://limud.es/wp-content/uploads/2019/12/Tratado-Baba-Batra-en-Espa%C3%B1ol-Talmud-Babli.pdf>

Blogs y sitios:

Nemirovsky, Batia: <https://morabatia.wordpress.com/>

<https://majshavot.org/>

ANEXO 1: Entrevistas desgrabadas

Entrevista DIEGO CHAMMA

Karina: En el marco de la Maestría en Ciencias Sociales que cursé en FLACSO, tengo que finalizar con una tesis. El tema elegido es sobre la importancia de la transmisión en el judaísmo. La idea es indagar en los docentes en su historia, es por eso que estoy reuniéndome con docentes del área judaica para conversar. Para mí tu testimonio es importante. Te voy haciendo preguntas y vemos.

Diego: ¿Vos después lo editás?

K: No, a menos que me digas que corte alguna parte o no la publique.

Decime tu edad.

D: 49 años.

K: Contame los lugares en dónde trabajás actualmente.

D: Coordino el área judaica en la sede de Ort Belgrano. Soy docente en la secundaria del Scholem Aleijem y en el profesorado en Agnón Melamed. Además, soy el líder espiritual, director ejecutivo y de todo un poco de una comunidad Bet Am del Oeste, en Ramos Mejía.

K: ¿Qué enseñás en Agnón Melamed?

D: Historia del Pueblo de Israel.

K: ¿Cuántas horas por semana?

D: Hasta ahora es un semestre de 3 horas cátedra.

K: ¿En Scholem secundario qué enseñás?

D: Hice ya de todo en el Scholem, pasé desde 1° a 5° año. Este año estoy haciendo un seminario o un taller de judaísmo, como lo llaman ellos, en *Tanaj* que lo titulé: “El amor y el sexo en la Biblia”.

K: Fascinados los pibes...

D: Cuarenta chicos anotados en el primer semestre, espectacular. La verdad que saqué mucho material. Fue un experimento y les dije que era algo que recién estaba empezando a armar, así que también saqué material de ahí para seguir perfeccionándolo... con todo esto de la ESI también. Creo que apunto también, después en ORT, a trabajar el tema desde esa óptica, desde esa mirada. Un taller de una vez por semana, dos horas cátedra.

K: ¿Y en ORT?

D: Full time, la verdad, tengo que ser un agradecido de la vida porque me encanta lo que hago y vos Kari me conocés desde un principio. En esta etapa, pero de antes también, porque vivías en el departamento de mi abuela, en Avellaneda y Terrada. ¿Te acordás que lo hablamos? En el mismo edificio, 6to A, apellido Grego, para que le digas a tu mamá. Grego y Rebeca, casamiento mixto en los años 40 ya. *Ashkenazí, sefaradí*.

Me encanta lo que hago y entonces no puedo trabajar con horario, siento que estoy casi todo el tiempo atendiendo cosas y trabajando... pero también en Ramos Mejía con lo comunitario, que encima es una comunidad muy necesitada de cosas, porque uno acá en la Capital tiene casi todo al alcance, pero allá no. Así que estoy casi todo el tiempo, tengo cuatro cursos que dos eran míos y dos que absorbí por una cuestión de bajas laborales. Doy fuentes e *ivrit*, cosa que también tengo 1°, 3° y 5° años. Abarco todo. Y después toda la parte de coordinación que me ocupa mucho tiempo. Me gusta preparar y me encuentra, cuando tengo un poco de tiempo, produciendo material para el año que viene o para cuando podamos, porque la verdad que es un trabajo difícil, pero estamos queriendo cambiar bastante la visión de los programas o los contenidos. Lo hacemos solos por ahora.

K: ¿Qué implica el área judaica en la ORT?

D: Desde el ciclo básico, que contamos 7°, 1° y 2°, la carga horaria son 6 horas cátedra semanales, dos de *ivrit*, dos de fuentes (*mekorot o Tanaj*) y dos de historia *shel am Israel*, de 7° a 2°. De 3° en adelante, *ivrit* es sólo elección en Belgrano, no en Almagro, no hay esa posibilidad, hay algunos que continúan con el *ivrit* hasta 5° año, y si no, en esa misma materia, la propuesta es fuentes también. Ahí quiero apuntar con el tema ESI fuerte y dos horas cátedra de historia *shel am Israel*. Después *rikudim*, *shirá* para los que quieren, optativo y talleres generalmente los mediodías.

K: Bien. Vamos a hacer un poquito de historia, contame dónde estudiaste.

D: Maimónides. Soy producto de la escuela tradicional, ortodoxa y conservadora, y agradezco muchísimo haber tenido esa educación, porque me dio todo un aspecto que si no, no hubiese conocido. Muy intensa, muy intensiva también, las dos cualidades. Intensiva porque en poco tiempo, cuando yo llegué a Israel, después de haber tenido sólo primaria con *ramá dalet* de *ivrit*, pude acceder a la universidad. Hice jardín y primaria en Maimónides. Secundaria cometí el error,

hoy, de no haber seguido en una secundaria judía, no sé por donde vino la decisión, pero bueno, fue así.

Cuando terminé la secundaria empecé la Universidad de Belgrano. Empecé el ciclo básico primero, hice UBA XXI; fui la primera camada o la segunda de UBA XXI, allá por el '86, 87 y mis padres pudieron. En ese momento hubo muchos problemas en el gobierno de Alfonsín, muchas huelgas en las universidades y no era fácil, como no debe ser fácil ahora, solo que quizás se acostumbraron a poder sobrellevar los estudios. Entonces me dijeron que podía ir a la Universidad de Belgrano. Yo quería estudiar psicología, empecé, hice primer año, terminé, pasé a segundo pero la orientación era muy gestáltica, muy conductista, muy lo que se vino después en psicología, ¿no?

Yo iba con la mente pensando en el psicoanálisis y todo eso y me llevé un poco de disgusto. Tuve una breve experiencia de dos o tres clases en Administración de Empresas ahí mismo, pero volé, me fui a trabajar. Monté con un primo y mi hermano una empresa textil a los veinte años, bajo las alas de mis padres y mi tío, pero así y todo, un día descubrí en Nueva Sión, un curso en la Universidad Hebrea de Jerusalén. Fue creo la única vez que se hizo. Un curso de verano que era algo así como una *Mejiná* pequeña en menos de un mes. Justo había explotado la Embajada, fue en ese momento exacto. Decía: curso de la Universidad de Jerusalén, Arqueología. Omití declarar mi primer viaje a Israel, con mi hermano.

Estoy haciendo una especie de terapia yo, ahora ¿eh? (risas). ¿No hay problema? En el primer viaje a Israel, el cual me pegó mucho, lloré mucho cuando salí, no quería irme de Israel, no quería irme del *Kibutz*, estoy hablando año '83, 84. Fue el fue el *bar mitzvá* de mi hermano, me gustó mucho todo el tema de la arqueología, las ruinas, los museos. El museo de Israel lo disfruté; tenía 13, 14 años y mi hermano y mi viejo me hacían *bulliyng* porque quería ver todas las piedras. Fue algo que, quizás, por el entorno en el que nació, por el contexto en el que viví, lo textil, lo sefaradí de flores, era algo impensado. Universidad, arqueología, historia, era algo, un bicho de otro pozo, totalmente. Y bueno, creo que, no sé cómo tuve la posibilidad de llamar, porque no había mails en ese momento, nada, pedir entrevista. Se armó un grupo de diecisiete, dieciocho personas, todos totalmente heterogéneos, de muchos lugares diferentes. Se dio el viaje, *mejiná*, tres semanas de estudios, Pinjas , docentes de la universidad allá, de habla hispana, de la *mejiná*, y también un poco de arqueología, fuimos a lugares, me encantó y después, cuando volví, tenía novia judía, *ashkenazí*, todo ordenado.

Dije: vendo todo. No quería saber de más nada, y me fui a Israel, me anoté en la universidad, hice el psicométrico, y bueno, hice el B.A., que es una licenciatura en Historia del pueblo de Israel. Un año hice historia universal, me pasé y después volví a historia del pueblo de Israel, que los créditos me quedaron, no me sirven de nada (¡risas!). Y en arqueología. Y trabajé en educación no formal durante cuatro años, en una clínica para chicos. Los peores doce chicos de todo Israel, con problemas judiciales con los padres, con las familias. Fueron cuatro años muy, muy buenos, hice muchas cosas allá, de las cuales no me arrepiento de nada. Y en el año 2000 volví acá, sin pensar en la vuelta a la Argentina, dejé de hecho casi todo abierto, mis cuentas bancarias y todo allá, pero bueno, la situación acá era un desastre, mis padres estaban en bancarrota, un poco también, no voy a poner en los demás la responsabilidad, sino que también se extrañaba mucho y aparte a los 6, 7 meses conocí a mi mujer actual y a los dos años ya tenía dos hijos, así que... pero bueno. Siempre seguía atado al negocio textil, dejando a un costado toda la parte de educación que fui feliz, toda mi vida, allá también esos cuatro años de la educación no formal yo daba clases. Teníamos una escuela más al estilo de lo que hoy llamamos Waldorf, no por edades sino por grupos y daba clases también ahí, era algo más que ser *madrij*, porque acompañábamos a los chicos que se iban liberando a meternos en una educación formal. Había un cierto grado de éxito de los chicos, no nuestro. Y bueno, la vida me llevó a tener hijos, y casarme y atarme de vuelta al textil, no era feliz obviamente, pero era lo que hacía. Por diversas situaciones, en un momento me tuve que separar de mi hermano y quedé sin trabajo, sin nada, y abrí las puertas nuevamente, a partir de 2013, 2014, de lleno a la educación...

Nosotros quebramos porque en un momento ya no podíamos vivir las tres familias, no tengo ningún problema en decirlo...

K: ¿Vos podrías haber puesto otro negocio, pero vos decidiste salir?

D: Sí, yo vi la oportunidad de mi vida de salir.

K: ¿Cómo empezaste a armar? ¿Dónde fuiste a buscar laburo?

D: Primero mandé mails a todos lados, me metí en todas las páginas de orientación que había, mandé mail a todos lados. La única que me contestó fue la rabina Silvana Candel, del Seminario Rabínico, fue la única que me contestó realmente.

Después un amigo de mi papá, conocido mío, que en ese momento era secretario de OSA, me convocó a dar una charla y en ese momento yo conseguí trabajo con un ex cliente cerca del Ministerio de Desarrollo, asesorando cooperativas textiles, bastante de docencia también en eso,

trabajé dos años ahí, desarrollamos unos proyectos muy interesantes y de a poquito, sabiendo que eso para mí no tenía futuro, empecé a dar clases en el Seminario¹¹, el Seminario me llevó a Scholem y un día hablando con Ariel Stofenmacher, diciéndole que quería salir de lo que estaba haciendo, pero que tenía mucho miedo de no poder financiar, mantener a mi familia con una carga docente total, me dijo: llámame a ORT, ya lo llamo a Abi Gonen, me dijo él, algo que se lo debo de por vida, porque tuvo la visión de decir, llámalo, delante de mí, no espero algo, fue muy asertivo. Abi Gonen me citó al otro día y empezó mi idilio con ORT, ahí, sinceramente me encantó la escuela de entrada, que tenía muchos prejuicios, yo no fui a la ORT, amigos iban a la ORT, y bueno... Ahí empecé ya, una vez en ORT, también Yael me recomendó con Sandra Krawiec que yo la conocía de vista en Talpiot, entonces tomé unas cuantas horas en Talpiot, en Scholem tenía otras cuantas horas más y unas cuantas en ORT, no me fue fácil pero por suerte, con mi mujer, la verdad que pudimos soportar ese quiebre que duró un par de años.

K: ¿Qué materia es la que más enseñabas?

D: Como en arqueología yo me especialicé en *Tanaj*, la época *tanájica*, tengo muchos conocimientos del *Tanaj*, más tuve conocimientos de mi infancia que para mí fueron excelentes, comparándolos al nivel de hoy, fueron superlativos, desde el *ivrit*, desde la *Tefilá*, desde *Shirá*, todo, la verdad que fue en el '70, era otra la educación, entonces me interesaba mucho todo y yo durante los diez años que estuve fuera de la educación, yo seguí estudiando, estudié en el Seminario Rabínico, completé Abarbanel, no es que me aparté. Yo iba a Abarbanel, estudiaba.

K: ¿Hiciste en Abarbanel el tramo pedagógico?

D: No, hice el pre rabínico.

K: ¿De dónde tenés la formación docente o no la tenés?

D: Creo que la hice en los cuatro años estos en la *pnimiá* en la que trabajé en Israel, creo que ahí fue que adquirí el trato *jinují* total. Creo que ahí, porque en lo que trabajaba era *jinuj* cien por cien. Terapia más *jinuj*. Pero creo que fue un BA en la calle, en el lugar, ¿no? En acción. Aparte yo leía mucho, teníamos *tipul kbutzati*, *tipul ishi*, todo eso, teníamos asistentes sociales, y era de esos trabajos que termina tu hora y te vas. Nos íbamos al McDonalds de *Ierushalaim*, porque era lo único que estaba abierto tarde, a seguir trabajando el tema de los chicos. Realmente fue un trabajo muy, muy comprometido, desde lo emocional. Para escribir... decí que todo eso era secreto, yo no podía decir, difundir las historias, pero las que viví, impresionante.

¹¹ Se refiere al Seminario Rabínico

K: Vuelvo a ese momento en el que decidís volver a la docencia, ¿por qué pensabas que la docencia te iba a dar esa felicidad que te estaba faltando?

D: Bueno, creo que ahí juega un papel muy importante mi mujer, creo que es, mirá, voy a hablar un poquitito mal de mi papá así que después bórralo (risas), no mal. Desde su conocimiento, él siempre me decía que yo tenía que trabajar en textil porque lo que yo estudié no me iba a servir para vivir y para mantener una familia. Y fue como un mandato muy fuerte que recibí, o yo lo recibí así, y quizás visto desde un punto de vista, hasta tiene razón, desde un punto de vista. Y como que eso me quedó muy presente en las épocas de mi formación, y después cuando ya estaba afuera y ella me veía preparar un curso, me empujó, me empujaba, me empujaba para que me meta más en todo el tema de la educación y todo. Y creo que ella fue la contrapartida de lo que me dijo mi papá, entonces pude ahí, de repente, eh... me meto, me meto. Al principio voy a cobrar poco, al principio no voy a estar bien, pero de a poco me empujaba a que pueda leer a que pueda seguir, que no me molesten y que pueda trabajar y que los chicos estén bien... la verdad que fue una contrapartida... quizás yo necesitaba eso también.

K: ¿Hay antecedentes de docentes en tu familia?

D: Fuimos siempre mucho más “*ahshei shetaj*”, no tanto del púlpito. El papá de mi abuelo Grego trabajó treinta y cinco años en el cementerio y cuando le decían... alguien tiene que hacerlo. Sé que hizo mucha *jasidut*, a mi abuelo lo paraban y le decían: ¿vos sos el hijo de José Grego? Tu papá me ayudó, me casé gracias a él... era una persona... no lo conocí yo, que trabaja mucho en el terreno, y estaba cercano al ambiente peronista, por más que era un judío *sefaradí*, pero bueno, él trabajaba en toda la parte de la zona oeste, no son de ahí pero Flores, ... Así que no, creo que somos más de eso... y yo tampoco soy un docente así como que me gusta estar parado y hablar sino que yo estoy más cercano...

K: ¿En quién te inspirás, tenés algún modelo cuando estás frente a una clase?

D: Sabés que no, ahí me siento yo. No sigo a nada. Siempre tuve un problema de inseguridad muy grande, aunque no lo parezca, jaja, eh... por esto, por mirar en el textil a mi hermano, a mi papá, no ser yo mismo... y en la docencia, cuando estoy frente a un aula o cuando estoy frente a un púlpito, no necesito mirar a nadie, me siento yo solo. O sea, me siento muy seguro de lo que estoy haciendo, de mí mismo, entonces no...

K: ¿De dónde pensás que viene esta seguridad que vos sentís?

D: Igual la trabajo todo el tiempo, eh? No es que soy re seguro, constantemente me digo... una vez me tocó en *Iom Kipur* recibir a Adrián Moscovich y a una persona del gobierno, ahí en Ramos. Estaba que explotaba el templo, y a mí me temblaban las patas. Y me dije, bueno, si estoy acá es porque tengo que estar acá. Y me paré firme y respiré hondo y salí a hablar lo que había preparado, y creo que, es trabajo por un lado, pero también decir, estoy donde tengo que estar, estoy haciendo bien las cosas.

K: Hay mucha gente con mucha seguridad y una autoestima muy buena, pero que están vacíos de contenido, vos no estás vacío de contenido.

D: (sonrisa) Pero también las ganas de seguir estudiando. Yo más estudio, ¡más me doy cuenta que me falta! Que me falta un montón, con ganas, por eso, eso me motiva... Mirá, un amigo mío se va a Marcha por la Vida, y le regalé el libro de Daniel Rafecas porque él es también medio de izquierda, así y fui a la biblioteca de ORT y saqué el libro ¡porque no voy a comprar dos!, para yo leerlo, no lo había leído, porque dije: mañana él me quiere preguntar... y esto me motiva! Y sé que los contenidos los tengo, esto me motiva. Yo los domingos me sirvo unos mates a la mañana y trabajo, algo. Ahora estamos con el *Jidón Hatanaj*, entonces yo el domingo a la mañana hice un drive con los dos chiquitos que tengo de allá y los ayudo, trabajamos sobre el texto, sobre las explicaciones y les digo me parece que esto hay que acordarse, esto no, las preguntas pueden ir por acá... lo hago domingo a la mañana, y me decís: ¿no cortás? Y no, me gusta hacerlo. Prefiero eso antes que... miro Netflix también, no te voy a decir que no, pero hay un equilibrio. Me gusta hacerlo, cuando me canso, paro y hago otra cosa.

K: ¿Cuál sentís que es tu tarea como *moré*?

D: Y, hay... hay como dos misiones: la inmediata, la cotidiana, y la de largo plazo. La diaria es, mi tarea como *moré* es, dos, podemos empezar con dos puntos: uno: despertar el interés, dos: cuestionamiento, que puedan cuestionar, que no te copien ni te absorban todo, sino enseñarles a pensar. Así lo primero que se me viene a la mente, creo que si logro hacer eso, ya para mí... los contenidos van a llegar solos. Que una vez un chico me diga: Chamma, ¿todo eso está en el *Tanaj*? Sí. ¡Ya voy a abrirlo! Eso para mí me hizo el curso. Eso fue... lograr eso en ese chico. No sé si después lo abrió o quedó en el camino, pero despertar eso es lo que intento hacer. Crítica a la educación, estamos muy atrasados en cuanto a contenidos, muy muy atrasados. Los profes dan el discurso que heredan genéticamente de los *morim* que ya estaban y estamos trabajando, creo

que en todas las escuelas, porque trabajé en Buber también, creo que omití eso, repitiendo el modelo y creo que tenemos que cambiar, los chicos cambiaron, nosotros no podemos....

K: ¿Los contenidos tienen que cambiar o la modalidad?

D: La modalidad. También contenidos... hay contenidos que ya los chicos de hoy, ... la guerra de las investiduras, qué les importa a los chicos de hoy en historia judía, estamos perdiendo *shiurim* dando cosas que ... y no llegamos a dar otras cosas que son mucho más importantes, habría que rearmarlo.... Bueno, no está mal donde lo estoy diciendo esto, pero sin ánimo de criticar...

K: ¿Siguen el programa de ORT?

D: Sí, pero el de Scholem es muy parecido.

K: ¿Y a largo plazo? Dijiste que la tarea del moré era a corto plazo y a largo plazo.

D: Formar. Creo que el moré puede llegar a ser lo más parecido. Osea, ¿en quien depositamos todas las esperanzas, las expectativas para cambiar el mundo? Porque todos decimos mucho que queremos cambiar el mundo, pero realmente estamos todos muy cómodos en lo que hacemos. Pero si cuando salimos a comer algo despertamos. Lo ponemos en los políticos y en los educadores, ¿no? Los políticos, hace rato dejé de brindarles mi confianza, entonces creo que podemos generar en los chicos, y yo se los digo y me quedan mirando mal, ustedes son los líderes de los próximos 10, 15 años. Por eso quiero que pienses, que me cuestiones... entonces a largo plazo, a eso apunto, a formar estos nuevos, líderes de la política, la educación, o lo que ya salgan, cosas nuevas que salgan, como han surgido.

K: Tu tarea como moré a largo plazo, está buenísimo, pero vos enseñás hebreo, historia judía, ¿como lo combinás?

D: Sí, ¡pero eso es una herramienta! O sea, el contenido puede ser historia judía, como filosofía como arquitectura, a través de esta excusa, llamémosle, que es el contenido, yo trato de hacerlos pensar, hacerlos leer, comprender, dialogar, mirar, ver qué podés relacionar con la actualidad... yo escribo la *parashá* de la semana y trato de no hablar de Dios y de *Moshé* sino que podemos ver hoy en la *parashá*, que nos puede decir hoy, en este momento. Trato de que puedan ver eso, que si lo hacen dentro del ambiente judaico de la transmisión judaica, mejor, porque lo que a mí me gusta. Yo crecí, mi infancia, con el rey David, con *Shlomó*, con esas figuras. Mis sábados a la tarde no era la tele, no era el country, era el templo y escuchar los relatos de los *rabanim*. Yo nací, me crié en ese ambiente, por eso lo tengo tan incorporado y me gusta.

K: Me falta entender... vos disfrutás de la educación, de enseñar, pero no elegiste lengua para enseñar.

D: Qué diferencia hay ... lengua... no está mal la pregunta.... Eh...

Es lo que a mí me gusta.

K: Vos podrías enseñar historia en el Normal 1 que queda acá a dos cuadras, ponele que estás habilitado, sos Lic. en Historia, pero vos estás eligiendo enseñar historia en escuelas judías.

D: Claro, porque lo vínculo con el *Tanaj*, porque me gusta moverme en este ámbito, me gusta que se acerquen a lo que a mí me gusta, no desde lo religioso ortodoxo, ni desde lo completamente laico, se puede hacer un mix, un equilibrio, hacerles llegar a la gente, a estos chicos, lo que a mí me gusta, transmitírselo. Sin querer convencer a nadie, es mi herramienta y trato de, voy a utilizar un ejemplo del textil, vos podés fabricar ropa de vestir, ropa fina, ropa clásica o jeans o lo que sea, vos vas a defender lo que hacés, lo que te gusta, y vas a tratar de vender la mayor cantidad. Hay mucha reventa en esto, que uno se vende, intenta llegar a los chicos a través de este discurso, que es el que sé, no me puedo meter en filosofía griega, o en historia napoleónica, más allá de que me interese y a veces leo también sobre esas cosas, no es que solo me quedo en la parte judaica. Pero es mi fuerte, es lo que más capté, más estudié y más leí durante toda mi vida, en donde me siento fuerte.

K: ¿Qué es una escuela judía para vos?

D: Una escuela judía es una escuela donde, más allá de los valores, de educación programáticos u obligatorios, tiene una orientación, una tendencia o gran parte de sus horas, en las cuales se transmiten valores judaicos: *Tanaj*, por excelencia el libro, no solo del judaísmo sino de las religiones monoteístas, y muchos libros más y pensadores que a lo largo del tiempo nos dieron grandes enseñanzas y mantiene eso abierto, para mí, a todo aquel que quiere estudiarlo.

K: ¿Sólo en las materias?

D: No, no no. Se tiene que vivir eso. Se tiene que vivir como en una escuela japonesa o en una escuela musulmana... Yo una vez en un cumpleaños un muchacho me dijo: vos mandás a una escuela judía, yo mando a mis hijas a una escuela musulmana. Empecé a escuchar, las nenas antes de comer van a hacer *netilat iadaim*, van a lavarse las manos, son valores pequeños, a esto voy, tomando este ejemplo. A mí me hace muy bien escuchar “*Shabat shalom*” el viernes a la tarde, de cualquiera que pasa por al lado mío, y muchos no son de la cole, que estudian en la escuela. Creo que está bueno.

K: Como que son pequeñas tradiciones que disfrutás

D: Sí, pero no por obligación. Creo que se llega desde otro lugar. Así como también una vez estaba yéndome a Ramos con el *etrog*, *el lulav*... en el tren para ir un viernes y en el camino se me cruzaron “*Shabat Shalom, Jag Sameaj*”, claro, nunca me hubieran saludado, pero como me vieron con el *etrog*... y también me gusta eso, también. O sea, hay un momento en *Ierushalaim*, yo viví casi siete años en *Ierushalaim*, salvo los seis meses que viví en el desierto, a veinte kilómetros de *Ierushalaim*, el *shuk* el viernes a la tarde era el placer indescriptible, la entrada de *Shabat*, no hay algo que se asemeje a ese momento, era... lo extraño sobremanera. Era ESE momento, y creo que ese “*Shabat Shalom*” me acerca. La música israelí el viernes al mediodía, saber que ya estamos, que una *morá* me pida las *nerot* para hacer el *kabalat shabat*, no lo hacen todos los viernes pero cada tanto, o saber que sufro el viaje a Ramos el viernes a la tarde, lo sufro, pero cuando llego, a veces vienen diez personas, o veinte, otras cuarenta pero a mí me cambia totalmente. Son uno de los tantos valores. *Pesaj* también, si bien en el podio está mucho más abajo que *Iamim Noraim*, para mí está muy bueno, es muy importante.

K: ¿Lo estás hablando desde tu rol de *moré* o desde tu vida personal? ¿Vos sos tradicionalista?

D: Sí pero no litúrgico, no cuidamos *kasher*, no prendo las velas al momento que hay que prenderlas. Sí hacemos *seder de Pesaj*, sí comemos *jametz*. Para mí no pasa por ahí como yo veo las cosas.

K: ¿Por dónde pasan por vos? ¿Por lo rituales?

P: Los rituales ayudan, desde el ritual de levantarte, todos tenemos rituales. Cuando trabajé en la *pnimia*, tenía compañeros ortodoxos con *kipá srugá*, tenía reformistas, y cuando hacíamos *shabat*, porque nos quedábamos todo el *shabat* a trabajar, el de *kipá* en el momento clave hacía lo que había que hacer, y el otro decía, uh, se nos pasó la hora y les decía a los chicos...y creo que fui adquiriendo eso también. Si puedo prenderlas en horario, las prendo y todo bien, pero si no, no me cambia, a mí. El ritual lo hago igual, en Ramos. Ahora en casa no lo estamos haciendo porque los chicos van al *kínder* y vuelven a las 11 de la noche y ya la cena de *shabat* se perdió, igual cenamos, los espero a ellos para cenar, pero imaginate que no hacemos el ... yo arranco a las 6 de la mañana y son las 11 de la noche, pero mantenemos muchas tradiciones, pero no totalmente *al pi halajá*.

K: ¿Hay objetos que para vos tienen como valor, como el valor que le das a las sensaciones, o palabras, rezos?

D: De lo litúrgico se me quedan pegadas canciones que vengo practicando con la *jazanit*, o si estamos cerca de *Rosh Hashaná*, pero si no, no, nada en especial. Me gusta mucho ver un programa que se llama “*Bein hashmashot*” (alude al nombre de un programa y a la señal que lo transmite) que está por *tam*, que lo dirige una persona en *ieshivot*, todo y recibe gente muy interesante y hablan de la *Parashá* en veinte minutos. Recibió en su momento a Iair Lapid, gente desde lo muy ortodoxo a lo laico. Me gusta mucho el tema de la *Parashá*, escuchar. Leo a muchos desde Jabad, *Kabala*, podemos llevarlo para ese marco, no es académico, pero me gusta mucho el pensar, me hace bien.

K: ¿Cómo te ves en diez años?

D: Me gustaría dirigir, voy a trabajar para eso. Me gustaría seguir en educación, no me voy más, ni loco. Estoy feliz en lo que hago, no me pasaba en las otras cosas. Me gustaría seguir, porque quiero dejar un legado. Para mí el trabajo de cambiar, por más que sea en ORT solo los contenidos y la metodología, quiero hacerlo porque quiero que sea mi legado, pero de forma personal, no para crear un libro ni que digan que lo hizo Diego Chamma, sino porque yo quiero hacerlo. Quiero hacerlo, me gusta, para vivirlo. No cumplir un horario, me molesta mucho la gente que dice: ya es jueves, falta un día para el viernes. Me molesta que están esperando el viernes, para mí todos los días son viernes, eh, entonces quiero dejar... después que venga otro y lo cuestione, y lo cambie, lo modifique, no tengo ningún problema, no me molesta.

K: ¿Sentís que los judíos tenemos como un *mandato en la transmisión*?

D: Claramente. Pero ese mandato es impuesto, autoimpuesto o es una obligación *min hashmaim*. Ahí está la diferencia.

K: ¿Cómo lo ves vos?

D: Yo creo que más que Dios elegirnos a nosotros, nosotros lo elegimos a Dios. Me lo dijo un rabino, conservador, no son palabras mías, me gustaron. Está bueno tener eso. Porque tampoco con eso hay que cerrar los ojos y dejar de ser críticos y mirar en profundidad lo que pasa sin cuestionar, solamente porque lo dijo tal es *Torá mishmaim*. Lo que se dice en la *mishná* y lo que no entendemos es que es un libro de discusiones y no de *halajá*. Hay dos rabinos discutiendo sobre algo y la mayoría... es increíble. Creo que también, el conocer todo esto me permite cuestionarlo y trabajarlo, pero bueno.

K: ¿Algo más que me quieras decir y que no te pregunté?

D: Antes que nada, agradecerte porque me hiciste hablar, está bueno cada tanto, yo me sentí en terapia.

K: (Risas), ¡gracias!

Entrevista ELISHEBA SIZRO

Karina: Te cuento el contexto general del trabajo: el motivo de las entrevistas que estoy haciendo es por el tema que decido abordar para la tesis, que es, la importancia de la transmisión y la educación para el pueblo judío. Mi idea es hacer la investigación indagando en docentes del área judaica. Vamos a conversar sobre tu historia vinculada a la educación, te voy a hacer preguntas. Yo tengo como una guía, y la idea es charlar, yo te escucho en lo que tengas ganas, lo que te vaya saliendo.

Elisheba: ¡Dale!

K: Tu edad...

E: 41 años

K: ¿Contame en qué escuelas trabajás?

E: Actualmente a la mañana me encuentro trabajando en la escuela de Hilel como coordinadora de estudios judaicos. Es una escuela que tiene hebreo en el turno mañana. A la tarde me encuentro trabajando en la escuela Maimónides como *morá* de 3º grado, todas las materias, toda la tarde.

K: ¿Qué implica el área judaica en las dos escuelas, si es lo mismo o qué diferencias hay?

E: Me encuentro trabajando en dos escuelas donde el área judaica tiene un peso importante, un valor importante para las familias. En la escuela de la mañana tiene más que ver con la identidad y no tanto con la religión como la observancia, pero sí las familias eligen la escuela por los valores del judaísmo, la identidad judía.

En la escuela de la tarde es un público más cautivo, es un público que pertenece más a la comunidad Agudat Dodim, que es la comunidad madre de la escuela y sí acá, actualmente, hay cada día un poco de mayor interés hacia la observancia. Las familias nuevas, las camadas nuevas, los grados inferiores, generalmente son familias que apuestan más a la observancia y les interesa más que años anteriores. Son de la comunidad.

K: Contame tu formación, ¿qué estudiaste?

E: ¿Desde cero?

K: Sí.

E: El jardín de infantes y la primaria los hice en Shaare Sión que es Puertas de Sión, acá en el barrio de flores, en la calle Helguera. Después hice el secundario en Toratenu. En realidad hay algo que te lo voy a comentar porque es pertinente: el *Rab* Yacar, que era el director en su momento de mi primaria, vio en mí el potencial de ser *morá* y yo la verdad que no había elegido el secundario Toratenu, yo había elegido Maimónides. Él citó a mis padres y les dijo que consideraba que ese secundario no era para mí y que yo tenía todo el potencial para seguir en la carrera de *horaá*, del *jinuj*, y que para mí iba a ser mucho más beneficioso ir a otro tipo de secundario por la carga y el valor en la parte judaica y en las materias más que nada. A todo esto, en 7º grado, me llama el *Rab* a su oficina y me dice:

- “Sizro le tengo que pedir un favor”.

Yo re asustada, por qué me llamaba el *Rab* a mí a la oficina, ahora qué hice....

Y él me dice: - “hay un nene en primer grado y yo necesito que usted le dé clases particulares”.

- Pero no soy *morá*, estoy en 7º grado, le dije yo.
- No, no no, usted ahora no es *morá* (porque no me tuteaba), pero usted tiene la capacidad para hacerlo y usted va a poder.
- ¿Qué tengo que hacer?, le dije.
- Le tiene que enseñar las letras y los sonidos. Es un nene que está en primer grado y que estamos a mitad de año y le está costando mucho. El nene vive cerca de su casa, enfrente, nazca y Avellaneda. Arregle con la mamá, yo le voy a decir a la mamá que la llame, le va a dar un horario, va a cruzar, le va a dar una hora de clase, lo que él necesite, arregla con la mamá.
- No, pero yo no quiero trabajar de *morá*.
- Pero usted vaya, va a ver que le va a gustar

Bueno, cobraba dos pesos la hora, es lo que la mamá me dijo, te voy a dar dos pesos la hora, era un billete celeste. Sí, lo que vos quieras, le dije, (risas). Porque yo tenía, literal, 12 años. Bueno, ¡fue mi primer alumno! Mati se llama. Mati terminó primaria bien en *ivrit*, lo acompañé un par de años, no solo en 7º, sino que cuando al año siguiente empecé la secundaria en Toratenu, la mamá esperaba que yo llegue del once, me pedía que vaya una vez por semana o dos para seguir con Mati... y seguí, aunque sea hasta 3º grado lo acompañé.

Entonces, hice ahí el secundario en Toratenu, después empecé la *midrashá*, terminado 5º. Ahí yo ya sí estaba decidida que sí, que quería ser *morá* y en el camino, a lo largo del secundario, tuve

otros alumnos particulares que se fueron presentando y, generalmente de *ivrit* o de *Torá*, o sea de materias que tienen que ver con el área judaica y bueno, empecé la *midrashá* de Toratenu. La hice, la terminé, di los *shiurei dugma*, ... me acuerdo que de la camada de 20 que éramos, con *shiurei dugmá* nos recibimos solamente tres.

K: ¿No todos de la *midrashá* hacían las prácticas?

E: Prácticas docentes, de mi camada, ... muchas dejaban en el camino, muchas no se querían enfrentar a las prácticas, muchas se casaban y largaban. A ver, yo si bien me casé a los 21, y había terminado a los 18, yo cursé los tres años de *midrasha* y casada di las prácticas, pero yo ya estaba trabajando en escuela.

Yo empecé a trabajar en escuela... fue así: mi primer año fue apenas terminé 5to, yo me había ido unas vacaciones espectaculares que nos había llevado mi abuelo a Aruba, nada, yo volvía con intenciones de empezar a estudiar la *midrashá*, pero tranquila, sin nada que ver con meterme en una escuela a trabajar. Me llama una amiga y me dice que en Toratenu, que era Lavalle, la escuela vieja de la calle Lavalle, la *morá* de 1er grado se operaba de la vista y que la directora, la *menaelet* le había nombrado, que me pregunte a mí si quería hacer la suplencia. Le digo: suplencia de qué si no empecé la *midrashá*, o sea, quiero primero hacer la *midrashá*. No, pero ahí te va a acompañar Pnina Gase, que era la coordinadora en ese momento, de la escuela de Lavalle, te va a acompañar ella, te va a ayudar. Es medio año, después viene la *morá*... cómo se llamaba la *morá*?... Sara, de primer grado y seguramente después la acompañas hasta fin de año, pero vas a aprender un montón al lado de la *mórá* Sara y Pnina, me dice, vos entrá.

Fui me presenté, obviamente, caída con las trencitas de Aruba, negra mal, y le digo: Me dijeron que venga a una entrevista, y me miraron las trencitas, me las saqué al otro día, porque me dio vergüenza. Yo venía de la playa y no daba entrar a un grado a la otra semana con ese luquete y bueno, y empecé y ese año me re acompañaron ese medio año que estuve sola a cargo de 23 varones, que eran tremendos. Una experiencia la verdad única y aprendí un montón en servicio en ese primer año. Y después a mitad de año vino la *morá* Sara y la acompañé hasta fin de año. Obviamente que no podía hacer esfuerzos y estaba recién operada. Entonces bueno, quedé como *morá* de 1er grado, ese año en Toratenu. Terminó el año, agradecí la oportunidad, seguía yo en la *midrashá* y me llama una amiga que en Talpiot buscaban una *morá*, que la *morá* había renunciado la primer semana que empezaban las clases, parece que le apareció otra oportunidad mejor o diferente y decidió dejar, se fue. Bueno, eh, ahí tuve que dar un *shiur dugmá*. Ahí la

directora era Lea Kerz y me llamó y me dijo, Elisheba, me pasaron tu número... yo que sé, mirá es para una *kitá bet*, así así, son pocos chicos, son 12, me dice: vos te animás a preparar una clase y venir a darla y yo te veo, te observo. Mirá, no te garantizo que te voy a dar el puesto, estoy observando a otras chicas, estamos en la primer semana de clase, pero yo tengo que ver y elegir más o menos medio de apurada, pero a la docente que me parezca que empatiza mejor con el grupo, te voy a ser sincera. Vos vas a dar un *shiur* igual te voy a llamar por un sí o por un no.

Bueno, preparé. Yo a todo esto trabajaba medio día en un negocio, en el negocio de mi tío acá en esta cuadra, ropa de jean, venta mayorista, nada que ver, pero bueno eso era como para que me entre para bancarme la *midrashá* y no joder tanto en mi casa con los gastos. Entonces trabajaba medio día, yo esa mañana estaba muy nerviosa porque tenía que ir a dar una práctica, otro *shiur dugmá*. Di el *shiur dugmá* y a la noche suena el teléfono, me llama Lea y me dice:

- Elisheba te espero mañana!
- Pero no preparé nada para mañana
- No importa. Vos jugá mañana con los chicos y yo en la hora especial me voy a sentar con vos, te voy a pasar el programa. Hacé una hora de juegos con los nombres, algo parecido a lo que hiciste hoy, hasta que nos podamos reunir, pero tenés el trabajo.

Bueno, y empecé. Trabajé 9 años consecutivos en Talpiot, que fue desde mi segundo año de carrera, 9 años seguidos.

Después tuve la posibilidad.. yo a todo esto tuve a mis dos hijas en el camino. A Iara la mandé hasta salita de 3 a Talpiot porque iba conmigo a la tarde. Shirel no entró directo, porque el primer año no la mandé, o sea no fue a maternal, y después me salió la posibilidad de trabajar en Flores. Trabajé en Shaarei Tzion tres años. La verdad que me fui de Talpiot dejando gran parte de mi historia, porque ya eran nueve años seguidos. Me re dolió irme y extrañaba, pero bueno, la verdad que ya con las dos nenas viajar hasta once por tres horas, la verdad teniendo acá a dos cuadras... cambié. Y bueno, trabajé tres años en Shaarei Tzión hasta que me salió la posibilidad de trabajar en Maimónides, que Maimónides... a ver, ¿por qué acepté el cambio? Porque se asemejaba más a mi estilo. ¿Qué quiere decir? Shaarei Tzión estaba cada vez más cerrado a nivel religión y a mí me costaba un poco más esa parte. ¿En qué sentido? No sé.. todas las *morot* usaban medias fijas y no usaban sandalias y yo no estaba acostumbrada porque yo no uso medias y uso sandalias, por ejemplo, así que a nivel *tzniut* me era un poco incómodo. Yo me tenía que poner las medias para ir al colegio.

K: Por más que es tu comunidad...

E: Sí, por más que yo me eduqué ahí la primera infancia y hasta toda la primaria. Pero fue más observante. En mi época los grados eran mixtos, ya ahora los grados no eran mixtos. La escuela creció y la comunidad creció a nivel religión y, si bien yo me trataba de amoldar y adaptar lo máximo posible, la verdad que cuando tuve la posibilidad de bajar un poquito a nivel, que se adecue más a mi forma de ser y a como era mi casa y mi familia también, opté por eso, acepté el trabajo en Maimónides. En este caso, entré a primer grado. Me contrató la directora Hayde, la sra. Haydé, junto a Elisa Alfie que era en ese momento coordinadora de estudios. Yo había compartido con Elisa, que me olvidé de contarte en la formación como siguió, pero si querés te hago un paréntesis:

Yo hice *shlav gaboá* en Talpiot, que es la *midrashá* para ser profesora de secundario y ahí fui compañera de Elisa en algunas materias, y ahí ella me conocía de ser compañera mía de esa carrera, que ambas la terminamos. Ella me conocía de haber sido compañera mía y sabía más o menos mi trayectoria hasta ese momento y mi formación y le dijo a la directora.

K: ¿A qué te habilita cada *shlav*?

E: morá de primaria y el *shlav gaboá* para ser morá de *tijón*. Después hice *Niul*, la primera camada que se hizo en Talpiot, el primer grupo, que fuimos diez. Lo dirigía ya Shoshana. Eso era para ser dirección y gestión educativa dentro de la Red. El primer grupo fui yo. Y después hice también *Midrashá lagananot*. O sea que tengo todos los títulos que hubo en Argentina en relación al *jinuj*, tengo los cuatro

K: En la ortodoxia.

E: Sí, exacto, en esta línea.

Entonces, me convocó la directora Haydé a una entrevista y me dijo que era para primer grado. Cuando la gente me vio, primero que yo era más religiosa que la población de Maimónides en ese entonces, pero a su vez era la menos religiosa de Shaarei Tzión. Como que entraba la imagen religiosa a la escuela. Y por otro lado me estaban ofreciendo 1er grado. Primer grado para una *morá* nueva, sonaba todo muy raro. Mis compañeras, bueno que después fueron mis compañeras, al principio eran caras nuevas para mí y yo cara nueva para ellas, decían: Cómo te van a dar primer grado? Vos sos nueva... yo decía: soy nueva en la escuela, no soy nueva en el *tor*... entonces: ah, si te lo dieron es porque te conocen, y ahí empezaban las voces a rumorearse entre todo el *tzevet*: cómo me daban primer grado si era

nueva en la escuela. Primer grado es muy especial, no se lo dan a cualquiera. Bueno, y estuve diez años consecutivos en primer grado en Maimónides. Se ve que no se lo daban a cualquiera! Y después de 10 años me preguntaron si tenía ganas de cambiar, eh... , y la verdad que sí, que acepté el cambio, me dieron 3er grado, y ya hace dos años que estoy en 3º grado.

Paralelamente a esto, está mi carrera del turno mañana. Esto estamos hablando todo del turno tarde. A la mañana yo hace Desde el 2005, entré como *morá* en Hillel, *morá* de 2º grado. Hillel era la escuela pionera en Sudamérica en *Talam*¹², me capacité, me formé.

K: ¿Dónde te capacitaste para *Talam*?

E: A ver, en primera instancia me capacitó Miriam Brener, tet a tet, uno a uno, porque había dos grados en la escuela: estaba 1ero y yo era la primera *morá* de 2º de Sudamérica. O sea que la primera capacitación fue con ella, todo con ella era, cada clase que iba a armar era reunirme con ella e ir descubriendo el programa y armando el programa juntas, porque era el primer 2do grado de *Talam* en Sudamérica. Estuve muchos años en 2do grado, unos cuantos, no sé si unos cinco o seis años o un poquito más. Después tuve 1ero, también con *Talam* y, pasaron un par de años, y me ofrecieron la coordinación del área judaica de Hilel. Bueno, tomé la coordinación, entonces yo a la tarde seguí con Maimónides como *morá de Kitá*, y a la mañana la coordinación. Hasta el día de hoy.

Paralelamente, bueno en el 2016 apareció *TIUD*. ¿Querés que cuente?

K: Sí, sí

E: En realidad fue así, fui a una reunión de coordinadores y directores, yo escuché la presentación del proyecto y al lado mío estaba mi directora del turno tarde. Yo si bien fui a la reunión como coordinadora de una escuela, me picó por el otro lado, porque yo a la tarde también tengo cargo docente, cargo de *morá*. Entonces, saliendo de la reunión y volviendo en colectivo con ella, le digo: - ¿Vas a postular a alguien?, ¿tenés a quien postular? Pensaste, se te ocurrió, vas a pensar, te interesa...yo la verdad que lo comenté en la reunión, yo en ese momento tenía un plantel muy nuevito en Hilel y se requería una cierta experiencia, una cierta trayectoria, como para presentar y postular a alguien. De hecho. yo en la reunión dije, que lástima que yo no puedo presentar hoy en día a nadie. Y me dijo: - sí, por ahí le pregunte a Esther, por ahí le pregunto a Emi. Y le dije: - no, porque a mí me interesaría participar. –

¹² Programa de enseñanza del hebreo

bueno, si te interesa puedo nombrarte. Bueno, y así fue. A las demás no les interesó participar, dijeron que no, y a mí sí me interesó y bueno es un proyecto del que soy parte ya desde ese año y que lo sigo eligiendo y que disfruto muchísimo. Por otro lado, este año se dio la posibilidad de ser parte del *tzevet* de *morá* de los *ulpanim* y también, se dio que una amiga me lo ofreció, me dijo si tenía un currículum en *ivrit*, le dije que sí, tengo uno actualizado justamente. Me dice: bueno, mandalo a tal dirección, lo mandé y después de *Pesaj* fue a Israel, le dieron el ok y me convocaron para ser *morá del ulpan* de El lazo, universitarios, y más adelante, a fines de julio, se abrió un *ulpán* para jóvenes y adultos en El círculo hebreo.

K: ¿Qué tal la experiencia del *ulpán*?

E: Está muy buena.

K: ¿Hay libro pautado?

E: Sí, es así, en realidad ellos te dan la posibilidad de trabajar con uno o dos libros, te facilitan el material y obviamente que vos podés enriquecer y sumar con todo lo que te parezca, todo es válido para seguir y para avanzar. Tomé uno de los libros que ellos me ofrecieron, re bien, y nada, en El lazo empecé con un grupo de jóvenes desde el *Alef Bet*, no sabían nada, nada, nada. Chicos entre 19 y 36 años, jóvenes de esa edad. Y bueno, está muy bueno, están hablando, están escribiendo, interactúan, la verdad que avanzan un montón y si Dios quiere terminamos este año con ese grupo en 30 de diciembre cumpliendo las 60 horas cátedra del plan y la idea es, el año que viene, si Dios quiere y acompaña la convocatoria, es armar ya grupo intermedio y que se puedan sumar chicos ya que están alfabetizados y con otra base a este grupo que fueron principiantes este año.

K: Genial.

E: Sí, ¡re bien! Y en Círculo fue diferente, se armó un grupo con muchos matices. Estaba quien ya sabía leer, quien de repente tuvo primaria, tuvo secundaria pero no se acordaba nada, el grupo es mucho más desparejo, pero hoy en día está bastante homogéneo. Arrancó muy muy desparejo y fue difícil encontrar un punto medio para seguir, pero hoy en día está más a nivel.

K: Contame una cosa, entre que el *Rab* de Shaarei Tzión le dijo eso a tus papás y te ofreció a vos que des clases particulares, y el hecho de que vos elijas la docencia, ¿cuánto tiempo pasó y cómo fue esta elección?

E: Después de esa famosa primera clase particular que di, en el camino de lo que fue el secundario se me presentaron otros alumnos y los fui aceptando porque yo veía que podía, me di cuenta que podía, que podía ayudar a otros a recuperar lo que estaban flojos, a nivelarse, a rendir una prueba y que les vaya bien, entonces, es como que me iban dando la pauta de que sí, que podía, que tenía las condiciones para hacerlo, entonces es como que las pruebas se fueron dando, las evidencias se fueron presentando y dije bueno, no estaba tan equivocado el *Rab*, debe ser que tenía razón y que me sale.

K: ¿Se lo dijiste alguna vez?

E: Sí, supo. Aparte cuando trabajé ahí, él todavía era el director

K: Y de tus compañeras de Toratenu, ¿cuántas siguieron en la *midrashá*?

E: De mis compañeras, como te comenté antes, solo tres nos recibimos con título y con las prácticas. Yo no sé si después alguna más terminó la *midrashá* rindiendo las prácticas, pero hoy en día hay, de las 20 que éramos en la secundaria, creo que hay 7 u 8 en educación. De repente por ahí, algunas agarraron la veta de preparar novias, otras de repente dan cursos para mujeres casadas, otras son directoras de área oficial, a lo mejor no tienen formación del área oficial, pero en una escuela por ahí que no es programática, por ejemplo Shuba Israel, tengo una compañera que es directora.

K: Aparte del *Rab*, ¿sentís que hubo otros inspiradores en tu elección, algún otro *moré*, algún familiar?

E: Familiar no, la verdad que no. Sí por ahí *morot* que tuve en la primaria. Mi *morá* de 1^a grado yo la veo en la calle, es del barrio. Yo la veo en la calle, me paro y le digo: *Shalom morá* Jana, cómo estás? Y la veo y me acuerdo de esas clases, recuerdo una *morá* grande y sigue siendo grande, porque para mí era grande en ese momento y yo la veo ahora y sigue igual, es como una *morá* que se conserva, ¡jajaj! Yo la veo igual y la saludo y nada, me acuerdo cómo se hamacaba en la silla, y me acuerdo también que se quedaba dormida, sus anécdotas, o que le llamaba la atención a una compañera que no aprendía una letra y ella le marcaba el sonido y la repetía y jugaba y hacía dictados. Nada, me acuerdo de ella y por ahí me inspiró también la constancia la perseverancia para sacar frutos.

K: ¿Te ves con actitudes copiadas/heredadas de algún *moré*?

E: No, pero de repente, por ejemplo, con un grado que requiere más orden o que requiere más encuadre, más pautas, más marco, me remonto por ahí a la *morá* que tuve en 5to grado o en

6to que era más exigente y digo: bueno, me tengo que personificar un poquito en ese cuerpo y ser la que encuadra, la que ordena, por ahí en esas cosas. Tomo de algunos modelos.

K: ¿Vos venís de una familia observante?

E: Sí, *kashrut*, *shabat*, fiestas, la misma línea que yo tengo ahora.

K: ¿Había algo en relación a la educación, a la transmisión que se reflejaba en tu casa?

E: Lo que yo recuerdo muy presente de las fiestas es que por ahí no compartíamos con el resto de la familia por la diferencia en el grado de observancia. Por ahí si en *Pesaj* no era 100% *kasher* la casa de mis abuelos o de mis tíos, no participábamos del *seder* y hacíamos un *seder* interno, nosotros, familiar, de los cuatro. Entonces sí, por ese lado, una *hagadá* donde todos, los cuatro, se explicaba, se leía todo, se traían *perushim*, *midrashim* y se enriquecía, se sumaba. Y eso que mi mamá no tuvo formación judía. Sí mi papá. Pero mi mamá aprendió junto a mi papá después que se casaron.

K: ¿En la mesa se hablaba de contenido judío?

E: sí, mucho.

K: ¿Tomaste eso en tus clases?

E: Sí, de mi papá sí, mi papá sabía mucho, mi papá estudió, fue una persona que iba al *knis*, iba a cursos, que en su adolescencia también estudió. Por ahí no terminó el secundario pero sí siguió estudiando *Torá*, con algún *Rab*.

K: Contame si tenés anécdotas divertidas o recuerdos de tu formación como alumna.

E: Tengo una no divertida, pero que recuerdo mucho. 7º grado, una de las pruebas de fin de año. Era mixto a la mañana y en 7º nos separaban a la tarde, en *ivrit*. Una muy amiga mía, la verdad que le costaba, me dice: por favor ayudame. Me pasa una regla blanca, de esas que se puede escribir atrás y le escribí casi toda la prueba en la regla. Y la *morá* lo vio. Me caso mal. Elisheba no me podés hacer esto, no pero la estoy ayudando, le dije. ¡No sabe! Por favor. Me mandó a firmar, me sancionaron, si... me pusieron un 1 y tuve que hacer la prueba otra vez. Ella también desaprobó, ella tuvo que ponerse a estudiar. A mí no me molestó estudiar, porque no me costaba. Fue una transgresión. Me puso un 1 y me dijo: no esperaba eso, y yo le dije: estaba mal ella, no sabía, me puse en lugar de ella y la quise ayudar. Me dijo que no, que ella tenía que estudiar. Estudió, pero no le entra, le dije. Me acuerdo, patente.

K: ¿Qué es para vos la educación?

E: ¿La educación en general o judía?

K: Las dos.

E: Para mí la educación es marcar un camino con posibilidad a que el otro lo siga, lo imite, lo copie, lo amolde a su necesidad, pero orientado, es una *hadrajá*, una guía. Después queda en la otra persona lo que toma y lo que aplica y lo que internaliza. Pero uno es un facilitador. Un educador es un facilitador, tiene que acompañar, tiene que aconsejar, tiene que guiar. Obviamente que después la idea es que ellos produzcan también no, pero en primera instancia uno tiene que facilitar recursos, herramientas para que el otro crezca, para que el otro cambie, para que el otro incorpore.

K: ¿Y la educación judía?

E: La educación judía es eso más el plus de la identidad, más el plus de valores relacionados con la religión o preceptos relacionados con la religión, o costumbres, con otra mirada, no solamente lo universal, sino cosas basadas en la *torá*.

K: ¿Dónde ves reflejado esto que mencionás de la identidad judía?

E: en la *Torá* y en las costumbres en general. En la *Torá* no puntualmente, pero por ejemplo, en ser agradecido, en cultivar o fomentar ciertas características también en lo humano: ser agradecido, preocuparse por el otro si está enfermo, ir a visitar, traer visitas, ser hospitalario, de todo un poco, no? Es preocuparse por el otro, esto del amor al prójimo más me parece. Son los valores.

K: ¿Y qué más?

E: Las fuentes, las *mekorot*, la *Torá* que es nuestro manual de vida, uno puede ser más observante o menos observante, pero la base es, la *Torá* es nuestra base y nuestro manual. Uno después elige hasta donde cumple y hasta donde aplica e internaliza y vive, porque la *Torá* es para vivir, es un manual de vida, pero no deja de ser la base y si bien hay tendencias y corrientes diferentes del *iahadut*, del judaísmo, la base es la misma.

K: ¿Qué valor le das a los objetos, a los rituales? ¿Qué tan importantes crees que son?

E: Son importantes, por ejemplo, los objetos del *Kabalat shabat*, las velas, las *nerot*, la copa, las *jalot*, el *mapit*, son cosas que son símbolos. El *maguen David*, la bandera, para mí son cosas importantes. Alguna canción también, en *Pesaj* el tema de la *Hagadá*, en *Rosh Hashaná* el tema de mandar un *cartís brajá*, la *jalá agulá*, son símbolos que, haya más observancia o menos observancia, a todos nos representan algo. El mandar un *cartís brajá* con un lindo deseo. No hace falta, no sé: que tengas muchas *mitzvot*., no sé, no solamente eso.

El deseo de que tengas un buen año, de que se cumplan los deseos personales, las *tefilot* personales. Yo tomo mucho, hago mucho hincapié en esto. Todos los viernes cuando hacemos a la tarde, como *morá* te digo, el *Kabalat Shabat*, yo dedico un tiempo y lo hago hace años y es un momento de mucha satisfacción, cuando prendemos las velas y yo enumero en voz alta, un montón de cosas que le podemos decir a *Hashem* en ese momento. Primero que todo agradecemos, agradecer todo, el agradecer estar sanos, agradecer tener una familia, agradecer venir a una escuela, agradecer por los buenos amigos que tenemos. Después el pedir. Pedir que se cure la gente que está enferma, pedir paz en el mundo, paz en Israel, hasta pedimos por las elecciones este año, pedir tener una buena elección y que eso nos favorezca y nos ayude a tener una buena vida, el que haya paz en las casas, en las familias, hay problemas con los padres muchas veces, en las casas mucha discusión. El que los papás tengan la *parnasá* suficiente para darnos todo lo que necesitamos. Cada viernes voy diciendo listas y listas de pedidos y agradecimientos y después doy un espacio para que cada uno, en voz bajita, o para adentro, haga un deseo personal, una *tefilá* personal, un agradecimiento personal. Si uno quiere agradecer, no sé, porque tuvo un hermanito, que sea el momento para agradecer, si uno quiere agradecer porque se curó porque estuvo muchos días con fiebre, que agradezca, o que pida. Pero siempre remarco que no sea en lo material, que en lo material se compra, se consigue, pero hay cosas que no se compran ni se consiguen, que las tiene que mandar *Hashem* y este es el momento para hablar. Tanto para agradecer, porque si te compraron un celular nuevo, o te compraron el jueguito que querías o te llevaron al cine tres veces, está buenísimo, pero eso es algo que los papás eligieron llevarte o no llevarte, o comprarte o no comprarte, pero acá estamos hablando con *Hashem*, y no pedimos cosas materiales en ese momento, sí un sustento para que los papás tengan para después disponer para ayudarnos o para brindarnos. Pero eso lo marco mucho y lo hago hace años y es un espacio que los grupos que me tuvieron lo conocen, lo disfrutan.

K: ¿Y los rituales qué tan importantes son?

E: Son importantes, son cosas que marcan. Son modelos, yo que sé, aunque después uno elija ser más, menos, es lo que te dije: el momento de prender las *nerot*, se prenden las *nerot*. El momento de la *havdalá* es lindo también. Es el cierre de un día y el comienzo de otro, el comienzo de una semana. Después los *jaguim* lo mismo. *Shavuot* es una fiesta que yo digo que es una fiesta rezagada porque no se sabe la esencia, pero *shavuot* es la fiesta donde se

recibe la *Torá*, para mí tendría que ser más importante que *Kipur*. ¿Por qué? Porque es la base. Pero bueno, muchos no la consideran, no la tienen en cuenta, por ahí no saben el valor, y yo lo marco como un día muy importante, por ejemplo. Hasta más que *Sucot*. Aunque *Sucot* es linda, comés al aire libre, las especias, hacés bendiciones, decorás la *sucá*, tiene su encanto, pero *Shavuot* es una fiesta fundacional para nosotros.

K: Contame, en relación a eso, el valor de las palabras en el judaísmo

E: El *shemá Israel*, las *tefilot*, son palabras con mucho sentido, las *brajot* son palabras con sentido, el saludo, nuestro saludo en *ivrit*, el preguntarle al otro cómo está, cómo se siente, los deseos, cuando uno le dice la otro *Refuá shlema* que te mejores, *mazal tov*, por algún acontecimiento festivo, *lo aleinu*, *baruj daian emet*, te acompaño en el sentimiento, se hizo justicia, es muy fuerte. Son palabras con sentido, ahí estamos reconociendo que ese tipo de decisiones no están en nuestras manos, que nos exceden. Entonces sí, la palabra es muy importante, tiene un peso importante.

K: ¿Qué significa para vos una escuela judía?

E: ¿Hoy?

K: Sí.

E: Para mí hoy la escuela judía es un marco esencial para los chicos, para los chicos de nuestra comunidad, es el marco donde a veces, gran parte reemplaza lo que en las casas no pueden ver, o no ven o no vivencian, y yo creo que hoy en día las escuelas judías están siendo más vivenciales que nunca porque las dinámicas familiares son cada vez más diferentes y las estructuras familiares también son diferentes y los tiempos de los papás son diferentes, entonces la escuela viene a cubrir cada vez más, me parece, por eso te preguntaba si hoy. Es eso, es lo vivencial y lo humano y lo de acompañar al alumno o a la alumna en lo máximo que se pueda, en todo sentido. De repente, si el nene faltó dos días, por qué faltó, interiorizarse, preguntar y llamar y estar pendiente, sin esperar el certificado médico, no pasa por eso, pasa más por el hecho de que uno está involucrado con el chico y como persona, no?

K: ¿Qué es lo que más te gusta enseñar?

E: Me gusta mucho enseñar sobre las fiestas, lo disfruto. *Ivrit* me encanta, idioma. Y *Torá* también en realidad, creo que todo, esas tres materias las disfruto. Por ahí no me gusta tanto el tema de los profetas, no es lo que más me gusta.

K: ¿Cuál pensás que es tu tarea como educadora, como *morá*?

E: Primero es dar lo mejor de mí, en todo sentido. Transmitir con el corazón y a los corazones de los chicos, de los alumnos. Para mí es un gran escenario ser *morá*. Un poco por mi estilo y otro poco porque uno puede estar atravesando situaciones difíciles en lo personal o en lo familiar, pero ahí se transforma. El aula para mí es un escenario, yo voy con la mejor onda, cambio el chip, sonrío cuando hay que sonreír, me enoja cuando me tengo que enojar, me pongo seria cuando me tengo que poner seria. Paso por montones de sentimientos y sensaciones, empatizo y por ahí me puedo poner a llorar con un alumno que me está contando algo que le pasó o que le hicieron o que siente. Yo creo que es un escenario que disfruto y que trato de dar lo mejor de mí, siempre.

K: ¿Cómo considerás el rol del *moré* de área judaica?

E: Yo considero que es un rol que tiene que estar más valorado, que si bien las familias reconocen que la escuela es el marco que los chicos necesitan, que los ayuda, que los acompaña, pero la sociedad en sí no sé si lo valora tanto, pero bueno, es cuestión de jerarquizar el rol y darle la importancia que uno considera que tiene. A veces me cargan y me dicen: vos con todos los años que estudiaste hubieras sido arquitecta, abogada, médica. Sí, pero no me gusta ninguna de esas cosas. Porque yo estudié tres años y medio para ser *morá* de primaria, otros dos años y medio para *morá* de secundaria, otros dos años y medio para *morá* de jardín, dos años de *Niul*... si sumamos los años, al margen de las capacitaciones y los cursos varios que he hecho en estos años y no los estamos enumerando, pero es cierto, si uno se pone a sumar: 3, 3, son seis, cuatro más... son 10 años estudiando para ser *morá*.

K: ¿Cómo te proyectás los siguientes años?

E: En un principio sigo disfrutando estar en el aula, pero bueno, abierta a posibilidades. Si surge otra cosa que pueda estar como a la mañana, que si bien no estoy en el aula, pero acompaño en todos los proyectos y acompaño a los *morim* desde otro lado, yo en gran parte a la mañana soy educadora de educadores porque mi rol de coordinadora no es simplemente supervisar las planificaciones, sino ayudarlos a planificar, proyectar, programar con los *morim*. Entonces como mi rol es muy de acompañar esa parte, es como que, indirectamente, estoy un poco en cada grado, porque sé lo que pasa y estoy en la cocina de cada grado. Entonces si de repente me surge algo parecido para la tarde, por ahí me gustaría.

K: ¿Si tuvieras que volver a hacer tu vida, volverías a elegir este camino de horaa?

E: Sí, sí.

K: ¿Es el que te da satisfacción?

E: Sí, no lo dudo eso. Si vos me decís: tenés 10 años para estudiar otra cosa, si hubiera estudiado otra cosa, no, no hubiera estudiado otra cosa.

K: La última y cerrando con lo que te conté que era el tema del trabajo, ¿cuál es el valor de la educación para el judaísmo?

E: Me parece que es muy importante, me parece que es de gran valor. Primero porque somos el pueblo del libro y el libro está muy ligado al tema educación y formación y segundo que si bien hoy en día hay muchos libros escritos, antes era el boca a boca. La *Torá* oral era el boca a boca, era la transmisión oral de un maestro, en nuestro caso fue *Moshé*, al pueblo, después reunió a los *Anshei kneset hagdolá* para que sean los transmisores y después pasó a recopilarse y pasó a anotarse todo. Lo mismo pasó con los rezos, con las *tefilot*. Antes eran orales y después se decidió armar un *sidur* que tenga un orden específico, o sea que el valor de lo oral y de la transmisión estuvo siempre y bueno, un *moré* es un gran transmisor, un docente es un gran transmisor. Y los alumnos son receptores y protagonistas, porque ellos van marcando también el camino a elegir, el camino a seguir. Hoy en día uno tiene que estar muy pendiente de los emergentes y de las necesidades y de las inquietudes de los alumnos y preparar en base a eso también, no solamente preparar en base a una currícula, sino tiene que ser una currícula actual que les de interés, combinada con lo que necesitan los chicos. Me parece que eso.

K: ¿Algo más que me quieras decir?

E: No, ¡muy buena la entrevista!

Entrevista ILIANA AIZENBERG

Karina: En el marco de realización de mi tesis de maestría, decidí hacer un trabajo de indagación en docentes, porque la tesis es sobre la importancia que se le da a la educación y a la transmisión en la cultura judía. Vamos conversando, te voy haciendo preguntas y vemos qué sale. ¿Te parece?

Iliana: Dale, dale.

K: ¿Cuántos años tenés?

I: 45 años.

K: Contame dónde trabajás.

I: Trabajo en la escuela Martín Buber, trabajo en la escuela Ort, en la comunidad Beith Israel. En la escuela Buber estoy como docente del área de informática del área judaica, en Ort doy clase en secundaria 7º, 1º y 2º año, profesora de lengua hebrea, en la comunidad Beith Israel soy la coordinadora de áreas. Soy psicopedagoga también, tengo algunos pacientes y doy clases particulares.

K: ¿Qué implica el área judaica en cada una de las escuelas?

I: En Buber el área judaica implica lengua hebrea, tradición, historia y cultura, sería educación judía, como se lo llama también en Ort. Mi carga horaria es todas las tardes.

En Ort educación judía implica solamente, en mi caso, lengua hebrea, porque solamente enseño *ivrit*.

En la comunidad implica cultura, implica transmisión, implica tradición, porque tiene que ver con apoyar y crear programas y proyectos que tengan que ver con la posibilidad de que la gente se inserte en una comunidad judía, tiene que ver justamente con todo lo cultural. A la comunidad dedico presencial los días miércoles de 7 a 10 de la noche, pero no presencial es todo el día, todos los días, siempre atenta, en todo momento. Además, los viernes voy a los *Kabalot Shabat* donde también me ocupo de la difusión de los proyectos, cierres de actividades, actividades especiales, reuniones que son fuera de los miércoles también voy... mucho tiempo.

K: Me dijiste que venías de Bami... ¿Por qué venís de Bami ahora?

I: Vengo de Bami porque también doy clase en el *ulpán*... tengo un *ulpán* de *ivrit* en Bami, mirá, me había olvidado, también doy clase en un *ulpán* en Buber y después tengo otro grupo, que no

forma parte de los *ulpanim* pero que también es un curso de *ivrit*, y después también doy clase en La casa, tengo un *ulpán* de *ivrit* en La casa, en Belgrano. Así que bueno, el *ivrit* ocupa un lugar importante también en mi quehacer, todos los días.

K: Contame tu formación desde tus inicios.

I: Jardín, primaria y secundaria escuela Scholem Aleijem, después hice la *Mijlala*, que funcionaba en Ort de Montañeses, shlav Alef, y después hice también psicopedagogía en el IES Alicia Moreau de Justo.

K: ¿Y después cómo te seguiste formando, estudiando?

I: Toda la formación en relación por ejemplo a la informática fue a nivel personal, no hice ningún curso ni... bueno en la escuela tampoco me obligaron a que haga algo. Fue todo autodidacta y bueno con colaboración de la gente que me acompañó y me acompaña ahora en este equipo también de informática específicamente.

Para mí la formación de *TIUD* me abrió muchísimo la cabeza y el pensamiento en relación a la educación judía, en la escritura, que no es un tema menor cuando uno tiene que preparar algún discurso, desde la oratoria, me formó mucho, me formo mucho.

Bueno, después los proyectos de *Vaad Hajinuj*, el proyecto de *Yad Vashem* que fui a Israel, o *Jail* también.

K: ¿En qué momento decidiste que querías estudiar en la *Mijlala* y ser *morá*?

I: En realidad primero no decidí ser *morá*, quería ser maestra, maestra de matemática. Y me di cuenta en 5º año.

K: ¿De qué, que querías ser *morá* o profesora de matemática?

I: (Se emociona), perdón, se me mezcla con una anécdota de ahora.

La profesora de matemática, Perla Stein, profesora de matemática de muchos años, nadie la quería, yo la amaba. Ella escuchó que yo le enseñaba a mis compañeros y me dice: ¿les vas a enseñar a tus compañeros? Sí. Bueno, yo te cedo la clase, tomá. Y me dio la tiza. Esa fue mi primera clase, a mis compañeras. Y ahí me di cuenta que lo mío era enseñar. Quería matemática porque a mí me encanta, pero es una ciencia muy exacta, y no. Matemática no. Y me gustaba ya mucho el *ivrit*, me encantaban las clases de *ivrit*, principalmente las de mi *morá*, Ariela Cherwonko, que la tengo ahí arriba, que también las dos me entregaron el diploma. Dicen que hay alguna coincidencia entre la matemática y la lengua, eso fue lo que me dijeron, y bueno. Fui

al profesorado de matemática, a un edificio que se caía a pedazos, con cierto temor dije: mmmm, esto no es lo mío. Bueno, automáticamente me anoté en la *Mijlala* y bueno, ahí no paré.

Estoy en contacto con mi profesora de matemática, por eso me emocioné, hizo *aliá*, está su familia en Israel, los chicos también fueron al Scholem, una divina.

K: ¿Ella sabía que vos querías ser profesora de matemática?

I: Ella sabía que yo quería ser docente.

K: Y vos, ¿cuándo sentiste que querías ser docente?

I: Yo creo que lo sentí en esa clase, en ese momento que me paré delante de todos mis compañeros y dije, bueno... no me acuerdo ni de qué tema era, pero ahí me di cuenta: yo quiero ser *morá*, yo quiero transmitir, quiero enseñar, quiero explicar.

No me olvido más, tengo hasta los movimientos... cuando me entregó la tiza dije: ¡qué estoy haciendo acá! Pero era lo mismo que iba a hacer a la tarde. Me dio el espacio, me dio el lugar. ¡Impresionante!

K: Además de Cherwonko y la profe de matemática, ¿tenés otros *morim* inspiradores?

I: Sí total. Me acuerdo de Jaia Sirovich, mi profesora de hebreo, en secundaria. Ariela en secundaria que me re marcó. Mi *morá* Javiva Abecasis, que ahora yo entro a reemplazarla a ella cuando se jubila en Ort, y *morim* de la *Mijlala*, Iehudit Alfendari, Margalit Mendelson, muchos *morim*.

Después tengo *morim* que me marcaron quizás desde lo estricto, que me dejaron un legado importante a nivel... a ver, quizás no daría clase como la daban ellos, pero me marcaron en los contenidos que aprendí. No me acuerdo Gabriel qué... el *moré* de *Tanaj* de la secundaria, Jaia Barylko, Abraham Huberman, Abraham Platkin que me traía en auto hasta Buber, Nomi Geiller que gracias a ella entré al Buber también.

Sí, creo que los *morim* son referentes que te marcan, te marcan un camino.

K: ¿Y te ves reflejada en ellos?

I: Sí, totalmente. Cuando me acuerdo por ejemplo de los *psukim* de Jaia Barylko como ella los decía y como yo a veces los repito como ella me los decía...sí, si si si... Sigo leyendo alguna poesía como Ariela la leía, sí, totalmente. O haciendo alguna actividad, analizando alguna palabra.

K: ¿Y recordás inspiradores no *morim* que te hayan motivado a elegir la *horaá*?

I: Creo que también tiene un legado la familia. Mi bisabuelo fue *moré*, yo no lo conocí, pero lo que me cuentan a través de las historias... creo que fue una inspiración de generación en generación, creo que por algún lado lo habré sacado. A él también le gustaba enseñar, transmitir. Y después en *morim* de capacitaciones, de *hishtalmuiot*. Son *morim* anónimos, seres anónimos que también me dejaron algún legado en relación a un contenido, alguna actividad, algo potente para poder transmitir.

K: ¿Qué recuerdos tenés de tu escolaridad?

I: Hermosos recuerdos, muy lindos, una época hermosa, tanto de la primaria como de la secundaria. De primaria tengo recuerdos de actos, no me voy a olvidar, por ejemplo... ¿Puedo dar ejemplos? *Briat haOlam*, cuando la *morá* Iehudit, que ya falleció, nos hizo ir, como proyecto de la escuela, del *shule*, a las 7 de la tarde para ver salir las estrellas y llevé los *latkes* que hizo mi mamá, a ver, esas cosas son vivencias que te quedan muy marcadas. La entrega del *Tora Li, shearim la Torá*¹³, que es el que recibí, la fiesta de 6to grado que hice de azafata en un viaje a Israel, eso a nivel judaico. El *seder de Pesaj*, algún evento de *Rosh Hashaná*. Pero me acuerdo los cuadernos, las carpetas, para mí ir al *shule* era lo más. No me gustaba faltar, era muy sarmientita, no tenía que faltar, y bueno, el Scholem está en un lugar estratégico donde siempre se inundaba y yo lo obligaba a mi papá que me lleve igual y bueno, hay alguna anécdota de mi mamá viendo o escuchando por la radio: escuela por Villa Crespo se está inundando y yo tratando de llegar y mi papá que sí, que no y volvía a mi casa. ¡Tenía que ir! Muy responsable, muy cumplidora, no me tenía que olvidar nada, era de las que, si me equivocaba en algo, llegaba y lo volvía a hacer...

K: ¿Con placer?

I: Sí, porque lo disfrutaba.

K: Contame ahora cómo sigue tu vida laboral. Entraste a la *Mijlalá*, ¿y?

I: Entro a la *Mijlalá* y, en forma paralela, cuando salgo del secundario, entro a la *Mijlalá* y entro a trabajar en la escuela Peretz. ¡Tres años hermosos! Y entro el primer año como *memalet makom* a la tarde y a la mañana hacía la *Mijlalá*. Ya el segundo año pasé a *kitá*. *Kitá bet*.

K: ¿Y? ¿Cómo te sentiste?

I: ¡Me encantó! Primero porque era una escuela hermosa, una escuela chica, donde todos nos llevábamos bien, de hecho, ¡seguimos en contacto! La coordinadora hizo *aliá*, una vez por año

¹³ Refiere al nombre de dos libros

viene, una vez por año nos encontramos. Si yo viajo, paro en la casa de ella. Jana Soltz es de ahí, Batia Duek también, Zulema Goldberg está viviendo en Miami, seguimos en contacto.

Yo no me fui, la escuela cierra, siempre digo que si la escuela hubiese seguido estaría ahí. Una escuela hermosa, muy buena onda, muy lindo clima. Me encuentro cada tanto con ex morot. Está Vivi Zelener que ahora está en el Tel Aviv, ella trabajó ahí, *morá* de *kitá* *alef* área oficial. Pero bueno, cierra la escuela, con un clima muy feo porque además tenemos esta presión de Scholem que, como que no querían que consigamos trabajo, no sé, una cosa medio fea, pero bueno, conseguí sola, en Tel Aviv Central, que aparte está a muy pocas cuadras de mi casa, me venía bien, pero había algo que no me gustaba: no me gustaba la forma de trabajo. Yo viví la fusión del Tel Aviv Central, primer año ... bueno, viví la fusión y quedé en la fusión de Tel Aviv a Hertzlía y después fueron dos años donde sentía que no crecía en la *horaá*, sentía que necesitaba un cambio. Era la época donde todavía no había celulares y si vos querías llamar a una escuela o algo, tenías que salir de la escuela para llamar y, el último año, me contacto, bueno, la que era secretaria en ese momento de Buber era una muy amiga mía, también estaba Nomi Geiller que yo estaba en contacto con ella, y desde mitad de año ellos querían que entre a Buber, yo tenía 6to y 7mo y mi co moré, Damián Diesincherzky, hacía *aliá* y me daba cosita dejar a los chicos, sentía que estaba abandonando a todos y a todo y yo lo dije en la reunión en Buber cuando me entrevistó Iosef que me sentía mal yéndome. Parece que eso les gustó y, me acuerdo que en diciembre de ese año, me llama Nomi y me dice 3ero o 4to grado, te gustaría? Sí, bueno, yo ya sabía en diciembre que me iba del Tel Aviv. Y bueno, hace veinte años que estoy acá en el Buber.

Pasé por muchas kitot, hice varios recorridos, siempre en primaria. Pero hice unas intervenciones con secundaria con Buber Virtual que hacíamos contacto con escuelas y armábamos alguna propuesta en relación a los *jaguim* principalmente con 7mo o con 1º año.

K: ¿En qué momento pasaste a la parte de tecnología?

I: A la parte de tecnología paso cuando Corina queda embarazada, sabe que son mellizas dice: alguien me tiene que reemplazar y quiero que seas vos. Yo no sabía prácticamente usar la computadora, le dije: Estás totalmente loca... ¡Y acá estoy! La verdad que se lo agradezco porque es un área que me encanta.

K: Saliste de *kitá*

I: Sí.

K: ¿Y qué te pasa con eso?

I: Un año volví, una *morá* que tomaron, Ilana, coincidía con mi nombre, que no puede tomar el grado, no sé que pasó en el preocupacional que no dijo... y finalmente todos los *shlatim* que le di a Ilana, los terminó usando Ilana! Estuve media tarde en *kitá* y la otra media tarde en *majshebim*, fue una cosa medio desprolija porque las *morot* se quejaban que no estaba yo, que querían que esté yo para poder acompañarlas en los proyectos.

Al principio fue raro salir de *kitá*. Es como que la *morá* es la reina de la *kitá*, entonces sentís como que la hora de especial es como una hora diferente, que a lo mejor no se le da importancia. Pero aprendí a conocer, aprendí a querer estos proyectos, aprendí a darles otra impronta, aprendí a crear nuevas cosas y me parece un lugar fascinante. Me encanta. Porque aparte, depende como uno lo mire, es poder acompañar lo que ya se está haciendo.

K: ¿Qué es para vos la docencia?

I: La docencia es un lugar de experimentación en el día a día, es un lugar de innovación y de transmisión, de una fuerte transmisión, es un legado, cosa que decimos, cosa que los chicos absorben y esto se sigue, es una cadena que sigue.

K: ¿Y la docencia judía?

I: La docencia judía es pura transmisión. Son valores, son costumbres, es idioma, es historia, son relatos, es pura transmisión.

K: ¿Y cuál es la función del *moré*, de la *morá*?

I: El *moré* tiene que poder llenarse de contenidos para poder transmitirlos con la mayor pasión y claridad posible, para que eso llegue y que se siga continuando con esta cadena de la transmisión.

K: ¿Y cuál es la función de la escuela judía?

I: La función de la escuela judía de hoy, es poder pensar proyectos acordes para que la transmisión sea auténtica y que pueda cumplir con el objetivo de llegar a los chicos y a las casas. Poder generar proyectos interesantes, atractivos, que puedan cumplir con la función de la transmisión.

K: Cuando hablás todo el tiempo de transmisión, ¿a qué te referís?

I: A que hay que transmitir valores, conceptos claves del judaísmo, tradiciones, contenidos de historia, lengua hebrea.

K: ¿Cómo lo definís en función a la complejidad de escuelas que hay?

I: Me parece que la transmisión va a tener que ver con el encuadre de la escuela en donde uno trabaja. Cada escuela tiene su mapa conceptual, con sus recursos y contenidos a transmitir. No es lo mismo una escuela ortodoxa que una escuela laica y no es lo mismo una escuela ortodoxa en... que una escuela ortodoxa en... Bueno, estos recorridos los va a ir planteando cada institución.

K: ¿Y vos cómo te sentirías trabajando en una escuela con una línea similar a la tuya y otra no tan cercana, por ejemplo Wolfsohn u otra?

I: Antes de contestarte esto, te cuento que en mi recorrido trabajé en... olvidé contarte lugares donde estuve, en Iosef Caro, estuve coordinando un tiempo, asesorando la coordinación de lengua hebrea, en Morashá, proyecto Morashá de Jabad, de hace muchos años también. Y ahora también, no te lo nombré pero estoy en Bereshit, lo que pasa es que no es tan frecuente, es una asesoría sin regularidad.

No me resulta complicado ni me resulta una traba que sea diferente a mi postura, me parece que son desafíos, y hablando del hoy en día, bueno, es posicionarse en diferentes lugares y, si es desde la lengua, el único cuidado que uno tiene que tener es en relación a los textos, contenidos y formato (dibujos...) cómo trasladarlos. El tema es cuando no es idioma. Por ejemplo, Bereshit toma, ha tomado en algún momento, morot que no son *datiot*, bueno, ¿cómo sostener esto?

K: ¿Cómo lo sostendrías?

I: Uno tiene que estar acorde a la escuela que lo contrata. Tendría que ponerme a tono y seguir.

K: ¿Podrías?

I: Es un tema... tendría que verlo. De hecho, en Morashá lo logré. Estaba en un encuadre donde, bueno, nos reuníamos para merendar y había que hacer las *brajot* y en algún momento había que hacer *tefilá*. Yo no conducía esos momentos, pero me acoplo, no tengo problema. A ver, esto de tener *tzniut*, con la vestimenta correspondiente... no es una traba. Y en algunas cosas me parece que, hasta incluso, no me generan problema.

K: ¿Qué es lo que más te gusta enseñar?

I: Me gusta enseñar mucho *ivrit*, pero también me gusta mucho *Torá*, *Tanaj*. Estos relatos con historias, con intrigas, me encanta! Donde se genera debate, los chicos cuestionan.

K: ¿Qué pensás acerca del valor que se da en el judaísmo a algunos objetos como símbolos?

I: Me parece fantástico, me encanta. Me encanta porque justamente el objeto es el transmisor de toda esta historia, de todo este relato y todo este legado. Es la posibilidad que te da el objeto de poder salir del objeto, abstraerme un poco y poder indagar, profundizar e ir a la historia que

cuenta ese objeto. De dónde vino, de quién era, para qué era, por qué lo trajo, de dónde lo trajo, si fue recorriendo varios recorridos.

Y si es un objeto nuevo también: de dónde es, qué historia tiene.

Por ejemplo, con los chicos en Buber trabajamos en base a objetos. Y hay algunos que traen el samovar que era del tata abuelo, y otros te traen la *jamsa* que compró este año la abuela en Israel. Tendrá su historia también.

K: ¿Y con los rituales?

I: Depende qué ritual. Hay rituales que son más cotidianos, los más conocidos, los más inmersos en mi historia y otros que, a lo mejor ir a una *mikve*, no está en mi ritual, pero bueno, está a nivel académico, lo conozco, lo entiendo, no lo practico. Pero bueno, después tengo, no sé, los rituales de hacer un *kabalat shabat*, de ir al templo, de festejar con mi familia y leer de una *Hagadá* para *Pesaj*.

K: ¿Los mantenés y los disfrutás?

I: Sí, sí.

K: ¿Y los transmitís a tus hijos?

I: Sí, ¡me encanta! ¡Me gusta! Mi hija por ejemplo ahora está sumamente entusiasmada después de su *bat* y una de las cosas que más le gusta es ir a oficiar al templo, disfruta de ir a oficiar. Nunca pensé que lo iba a hacer. ¡Me encanta! Me gusta disfrutar de lo que ella disfruta, porque ahí está la transmisión también.

K: ¿Y qué pasa con las palabras en el judaísmo?

I: Las palabras también tienen este valor importante. Por ejemplo, en Idish. Yo me crié en una casa donde mis abuelas hablaban idish y las dos hablaban en diferente idish. Estaba el “*agut iom tev*” y el “*agut ior*”, “*aguit yur*”, y yo miraba como pelotita de ping pong a ver quien tendrá la razón. Bueno, ¡todos tenían razón! Y están estas palabras que incluso mi marido trae de su infancia. En mi casa se habla de “hacer *shluf*” es ir a dormir, me pasás el “*shizele*”, el tarrito... no me sale ni en castellano. Me parece que hay palabras que tienen su historia en si misma. El “*shule*”, es el *shule*... y ahora no se usa tanto, pero para mí es una palabra importantísima. La palabra “*morá*”, que acá en Buber no se usa mucho, me dicen Ile, Ilu y si los escuchás hablando dicen: la maestra, no usan mucho la *morá*. Y cuando alguien dice *morá*, como un nene de *kitá bet* que me dice “*morá* Ilana”, yo me derrito, porque me agarra esa cosa.

K: Vos hablaste mucho de transmisión y hablaste de mandato, ¿a qué llamás mandato?

I: Me parece que tiene que ver con esto que está relacionado el mandato con el legado, como un mandato de los docentes a alumnos, de padres a alumnos, de esta transmisión que uno mama, que uno toma, para después poder seguir transmitiendo, seguir en este recorrido. No como un mandato de orden, sino como un conjunto, un combo judaísmo.

K: ¿Y de dónde lo recibimos?

I: Yo lo recibí en mi familia, aunque en mi familia no mucho, no recuerdo tantos *sedarim de Pesaj* leyendo una *Hagadá*. Sí me acuerdo *sedarim de Pesaj* juntándonos a comer, sí me acuerdo de ir a Murillo, sí me acuerdo de pasar por un templo, pero no hubo tanto esto de tradición en relación a todos los elementos de la tradición. Sí estaba el espacio de reunión, de encuentro.

Pero el mandato de los docentes, creo que ese sí lo aprendí más en el *shule*, en la secundaria, la *Mijlala*.

K: Pero vos sí incorporaste elementos, a la reunión con comida en Pesaj, le agregaste el Seder, y así.

I: Sí, en casa lo que pasaba es que si me reunía con la familia de mi mamá, se leía desde la primera hasta la última letra de la *Hagadá*, que todos nos dormíamos. Y con la de mi papá, no era eso. Sin embargo, con los años, mi tía se volvió más ortodoxa, usa pollera, y cumplimos religiosamente, bueno, la vida es así, se va dando vuelta.

A mí me decían: vos vas a terminar religiosa. Cuando yo entré a Morashá, entré a Iosef Caro, ¡ah! en Yeshurún también trabajé, me voy acordando, trabajé en salas de 4 y 5 enseñando hebreo, donde ahora está Vero, después la recomendé, la dejé, ¡dejé el legado! (risas).

K: Vos armaste toda tu vida en torno a la educación judía, ¿cómo te ves en 10 años?

I: ¡Con lo mismo! Espero no tanto, ¡no correr tanto! No me veo haciendo otra cosa. Me veo dando clase. Quizás en un par de años me veo en *ulpanim*, clases particulares. No me veo vendiendo en un negocio. A veces por la comunidad me toca salir a vender avisos...pero no me veo vendiendo. ¡Acá no vendo nada! Bueno, sí. Te vendo el contenido, un proyecto, pero no desde la venta sino que lo transmito, que es diferente.

K: ¿Lo comunitario lo hacés porque sos parte de esa comunidad o es un trabajo?

I: Es un trabajo, pero es mi comunidad también. De hecho, si fuese por el sueldo ya me tendría que haber ido hace un montón, pero bueno, es mi comunidad, estoy a dos cuadras de mi casa también, está bueno.

K: ¿Cómo ves la continuidad?

I: Me parece que es un desafío, es un tema difícil porque hay varias propuestas y por otro lado hay unas propuestas que están siendo más centralizadoras. Una escuela como Ort que tiene primaria, secundaria y está como encapsulando una oferta interesante, genera competencias, donde las familias tienen que elegir y a veces en esta elección uno dice: bueno, qué es lo que quiero yo para mis hijos, ¿no? ¿Quiero que compartan educación judía con un no judío, quiero que esté, sin desmerece, con el chino, el paraguayo? Qué es lo que quiero y eso las escuelas tienen que pensar. Pero por otro lado, con esto de que se baja la carga horaria de *ivrit*, que por un lado es un problema y por otro lado hay que buscar una solución, uno dice, “bueno, ¿qué querés, que tu hijo llegue a un *bar mitzva* sabiendo leer de la *Torá* en *ivrit*, que lea en fonética?, es todo un tema con los *morim* de *ivrit*. Pero creo que también hay que aggiornarse y hay que analizar la realidad.

Por otro lado, escuchamos familias que se están asimilando, que sacan a sus chicos de las escuelas, los mandan a escuelas inglesas.

La tradición va a seguir, el cambio, quizás se va a dar en el idioma. Cada escuela desde su lugar la va a seguir llevando a la práctica, una escuela con más tradición, otra con menos.

K: En lo laboral, ¿cuál es tu pasión?

I: Me gusta dar clase, me gusta dar clase. Y otra cosa que también descubrí, en estos últimos años, es que me gusta no solamente dar la clase, sino guiar la clase, cuando ya ves que el contenido fue enseñado y vas guiando en esta internalización del conocimiento, no solamente enseñarlo en una clase formal y el contenido académico. Sino guiar para seguir internalizando ese contenido.

K: ¿Algo que me quieras decir en relación a la transmisión que no te haya preguntado?

I: Creo que otro de los ejes interesantes de estos momentos es poder incluir a las familias en este eje de la transmisión, donde hay veces que hay familias que no quieren o no pueden transmitir y para eso está la escuela con los docentes a la cabeza para poder ejercer esta misión. Y cuando se pueda, hacer un nexo para tirar para el mismo camino.

K: Que elijan una escuela judía es el primer paso

I: Por supuesto, pero muchas veces cuando los querés incluir en propuestas como Mi Historia Familiar, legado o *shorashim*, como lo quieras llamar, las familias no quieren recorrer esta historia, porque les cuesta, porque no tienen el material, porque remover implica remover sus

propias historias y no tenés con quien. Y bueno es la escuela la encargada de transmitir todo esto, desde otro lugar. Lo ideal sería hacer este combo con la familia.

K: ¡Gracias!

Entrevista LAURA HARARI

Karina: Gracias por este espacio. Estoy trabajando en mi tesis de maestría, que tiene como tema “el mandato en el judaísmo sobre la transmisión”.

Laura: Interesante.

K: Hay una tradición desde las fuentes que habla del valor de la enseñanza, de su importancia. No es una *mitzvá* pero está ahí de serlo porque hay preceptos que hablan de la importancia de la educación. Desde ahí lo pienso. Parto de las tradiciones.

L: Quizás definir el “sobre”. Porque sobre se puede entender como “por encima” o “acerca de”. Imagino que lo pensás como “acerca de” pero puede sonar también como “el mandato por encima de la transmisión/de las tradiciones”, quedaría quizás más ortodoxo, pero bueno.

K: Gracias por el aporte. La idea de este encuentro es generar una conversación. Te voy haciendo preguntas y te escucho. Primero, decime tu edad.

L: 41 años.

K. Contame dónde trabajás, de cuánto tiempo son tus jornadas laborales.

L: Trabajo en Arlene. Trabajo jornada simple, todos los días a la tarde y 5 hs a la mañana que las puedo dividir en distintas horas a la mañana, o todas juntas o las puedo dividir según el momento particular en dos mañanas, dos medias mañanas.

Recién desde hace 4 años empecé como a salir de la *kitá*, de mi experiencia como *morá* conozco gente suelta, pero directivos recién desde que voy a *Etgar*¹⁴ y que tomé la coordinación.

K: ¿Cuál es la carga horaria del área judaica de tu escuela?

L: El área judaica es una materia especial de dos veces por semana 80 minutos cada día. Una vez por semana hay judaica en inglés, 80 minutos más. Esto es compartido con la coordinadora de inglés.

K: ¿Qué implica área judaica?

L: La materia, de 1° a 7°, y judaica en inglés es de 4° a 6°. Hace un tiempo se remodeló esa cuestión. Antes era de 1° a 6° y por una cuestión idiomática se enfocó solamente en los grados superiores, digamos, y además todo lo que son los *Jaguim*, eventos, el trabajo comunitario, en realidad también somos nexos con la *Javurá* (nombre de un proyecto) y con NCI, entonces hay un

¹⁴ Nombre de las reuniones de directoras y coordinadoras del área judaica en el Vaad Hajinuj

montón de eventos o campañas solidarias que conviven y se reflejan por ahí desde la comunidad pero se implementa en la escuela o al revés.

K: Son una escuela comunitaria.

L: Exacto.

K: ¿Eso de 4° a 6° y de 1° a 3°?

L: Solamente tienen judaica en castellano esas dos veces por semana 80 minutos y 80 minutos

K: ¿Qué enseñan en judaica?

L: Es una currícula que estuvo armada hace muchos años, especialmente para Arlene, todo el material se desarrolló en castellano, basándose en material en inglés y se recorre: Israel, *Torá*, historia, obviamente *jaguim* a medida que van llegando, *sipurei hamikrá*, *mekorot* en algún caso. Israel e historia en los grados superiores es en inglés, lo toman en inglés. Trabajan mucho con el uso de los tiempos verbales, toda la cuestión del pasado ayuda mucho.

K: ¿Cuándo enseñan hebreo?

L: A partir de 3° grado en un proyecto que es de alfabetización progresiva. Se trabaja mucho con la fonética, con el pasaje fonético.

K: ¿Los chicos en el *Bar Mitzvá* de donde leen?

L: En general leen de *ivrit* pero con un taller que se genera en *Talmud Torá*, en la comunidad. Es decir, nuestros chicos deberían llegar a 7° grado conociendo el *Alef Bet* y deberían poder leer, no siempre sucede, esto lo dejamos acá, en este marco. Hemos tenido algunas asesorías y esto es algo que para mí hay que seguir trabajando, revisar. Yo soy de las que voto que se vuelva al *ivrit*, pero desde la línea de la escuela eso no es posible.

K: Está bien, tiene que ver con la línea con la que se fundó la escuela...

L: La escuela se fundó con *ivrit*. Y yo creo que en el año 98/99 se cambió al formato del inglés y judaica en inglés, que en su momento fue pionero. De hecho, era, no sé si la primera, pero una de las pocas escuelas en la que en la escuela se enseñaban cuestiones de la tradición, en inglés. Y el hebreo quedó como un idioma que se abría para un taller extraescolar, gratuito para todos los chicos y a la vez con un programa de alfabetización progresiva de 3er grado en adelante, porque 1° y 2° trabajaban fuertemente lo que era la entrada a la alfabetización en castellano y se generaban muchas cuestiones de escritura en espejo... Entonces, en su momento, se decidió 3er grado. Yo llegué y ya estaba esto instaurado y mucho de esto, del trabajo de fonética. Sabemos por la experiencia que los chicos no logran leer fluidamente y mucho menos de la *Torá* con un

idioma bíblico totalmente lejano a los chicos, entonces en *Talmud Torá* se abre un taller de hebreo y trabajan arduamente para que, por lo menos esas *aliof* las puedan leer. Después es muy probable que también se ayuden con la fonética.

K: ¿En qué año entraste?

L: En el año 2000.

K: ¿Y de dónde venías?

L: Yo había terminado el Seminario Rabínico, el *maslul de horaa* en el año 98, del 96 al 98 cursé, hice mis prácticas en Bet El y, una vez que terminé la carrera, super ordenada, lo hice intensivo porque además yo me enfoqué en ese momento solamente en el Seminario, y fui al *Vaad Hajinuj*, me recibió Sara Stepak, dejé mi currículum y al poco tiempo me llamaron de Arlene. Mucha gente me insistía de trabajar antes pero yo no quería. Todo prolijito.

Jardín, primaria y secundaria en el Weitzman. Secundaria integral. Y de ahí entré directo al Seminario.

K: ¿No elegiste otra carrera? ¿Cómo fue tu elección vocacional?

L: No sabía que estudiar, no había nada que me tentara, que me representara en realidad. Me tentaban muchas cosas pero sabía que no eran lo mío. La verdad que siempre fue muy fuerte lo judaico para mi, desde muy chica. Yo recuerdo ver a los chicos formándose para *Bar Mitzvá*, yo con cinco años, sabiendo que en el rabinato de Varela existía un grupito que se juntaba con Moti Maarabi, estoy hablando de año 80 y... no sé. Para mí eso fue... me marcó. Y mis *morot* de la primaria también. Las *morot* de 6º, 7º con quienes hoy comparto...

K: ¿Te las acordás?

L: ¡Sí! Enie, la *morá* Esther Kraviek, la *morá* Margalit no me acuerdo el apellido... Mónica, quien más... la rabina Analía Vortz y Mario Karpuj que fueron los *morim* con quienes yo me formé para el *Bat*, si me remonto un poco más, creo que en mi ADN familiar.

K: ¿Por qué? ¿Qué pasaba en tu familia?

L: Mi mamá se convirtió. Mi mamá en toda su primaria y secundaria siempre tuvo amigas muy cercanas de la cole. Y en un momento empezó a trabajar en un local... y conoció a mi papá, 10-12 años más grande, familia Harari, barrio de Once, *sefaradim*, varios locales de plásticos y era una empleada. Empezaron a salir. Mi papá 10 o 12 años mayor tenía todo un tema con la familia de no aceptación. Estuvieron 10 años de novios y finalmente deciden casarse por civil. Hasta ahí lo judaico para mi mamá eran sus contactos de antes. Cuando se encuentra con mi papá entiende

que hay algo más. Se casan. Queda embarazada a los dos años, lo buscan, y embarazada de 7 meses la familia de mi papá decide regalarles un viaje de ida a Israel para que hagan *aliá*. Yo nazco allá y a los 5 meses deciden volver porque la familia que los recibió allá de parte de mi papá no fueron lo más amables y no la pudieron acompañar a mi mamá. Mi mamá igual ya había aprendido hebreo, se manejaba mejor que mi papá. Y bueno, decidieron volver. Se arrepintieron por supuesto. Quien me firma la entrada al país es tu papá (médico de Migraciones)... muchos cruces con los Korob... uno de los que yo cuento que veía estudiar con Moti era tu hermano... desde esa época... Yo me acuerdo que era muy chica y él se estaba preparando para el *Bar Mitzvá*.

Weitzman de vanguardia... Weitzman semillero muy grande.

Quien le da la bienvenida a mi mamá en Weitzman. Ordenando cronológicamente, ellos vuelven de Israel conmigo de 5 meses, me llevo con mi hermano un año, así que enseguida decidieron hacer *brit milá*, sin ninguna duda, y mi mamá empieza el curso de conversión, que lo hace en Emmanuel, en Tronador, con el rabino Nisenbon, y empieza su cursada, ya habiéndole hecho el *brit milá* a mi hermano y de repente tenemos que empezar el jardín. Quien abre las puertas a la comunidad oficialmente es la directora del jardín en ese momento Braine Gotlieb. Personalidad que ha recorrido toda mi primaria también. Así que bueno, empezamos los dos en Weitzman y de ahí en más mi mamá terminó el curso de conversión en el año 83. Nosotros teníamos mi hermano 4 y yo 5 y ya estaba embarazada de mi hermana y hacen la *jupá* en Weitzman. Los casa Moti. Si no me equivoco o la conversión de mi mamá o la *ketuvá*... debe ser la conversión, está firmada por Marshal Meyer, o sea que también, gente que en el camino se han cruzado....

Con Analía y Mario Karpuj mi hermano y yo hicimos la *Tevilá* porque era lo que nos faltaba como requisito legal la *mikve*, el resto ya estaba, el *brit milá* mi hermano lo tenía y la educación judía cumplió el lugar del curso de conversión, así que hice el *Bat* en Weitzman con Mario y Analía y mi hermano el *Bar* al otro año ya estaba de vuelta Mauricio Balter, en alguna de todas sus idas y vueltas. Estuvimos muy cercanos también a ellos. Mis viejos viven a dos cuadras del templo, siguen viviendo ahí, así que mi casa era como ... *shabat*, esto lo otro, la casa abierta, así que, una extensión de la comunidad.

Hace poco relacioné que mi mamá hizo el curso de conversión en Tronador y yo estoy trabajando en esta comunidad. Después de muchos años hice el hilo, 20 años en Arlene y recién hace poco lo uní, lo relacioné.

K: ¿No trabajaste en ninguna otra escuela?

L: Hice mis prácticas en Bet El, trabajé de hecho unos reemplazos en Bet El en el 99 y en el 2000 entré a Arlene. Un Arlene con solo 5 años, pero en esos años ya había habido modificaciones de esto que te contaba antes de lo del hebreo, incluso de edificio. Ellos empezaron en Tronador, yo fui allá a hacer alguna entrega de *Tanaj* en el 2000 o 2001 pero después ya ese edificio tampoco quedó.

K: Elegiste directamente estudiar para ser *morá*, pero no fuiste a la *Mijlalá* que estaba vigente todavía.

L: En 4° o 5° año habían venido de visita de distintas carreras y dentro de esas presentaciones habían venido a contar sobre el Seminario Rabínico. Otra *morá* que también me marcó mucho en la secundaria, bueno, varias en la secundaria, Tova Kemeszes, Varshavsky, la *morá* Jana Mlinsky que hoy también me la cruzo en el Seminario Rabínico. Ella creo que fue la persona que vio en mí una veta que nadie veía que era esto, todo lo judaico que había que explotarlo. Ella me insistió mucho. Y yo no tenía claro que carrera, de hecho, creo que hoy no lo tengo claro, jaja. Yo hice carreras cortas, terciarias, pero...

K: A ver, ¿qué hiciste?

L: Hice el seminario, el *maslul de horaa*. Nada más. No tenía pensado en ese momento seguir. Hoy pienso y digo, bueno, podría, pero no sé si es lo mío. Creo que estoy bien con lo que voy desarrollando y lo que me va proponiendo la vida. No sé. Nunca dejo de estudiar en realidad, de seguir formándome. ¡Pero mis tramos son cortos!

Hice los dos años intensivos de Seminario Rabínico: cursaba de lunes a jueves, todas las materias. Y cuando terminé que empecé a trabajar en Arlene, ya por supuesto que había hecho... yo nunca fui de *hadrajá* ni nada que tuviera que ver con *kínder*, no. Yo hice el curso de *Shlijei Tzibur*, de *Taamei Hamikrá*, eso fue como en mi juventud, en el período de mi secundaria. Entonces leía *Torá* en Weitzman, iba como miembro de todos los *shajarit*, era mi actividad. Me atraía 100%. 2 de la tarde y después del almuerzo seguía estudiando ahí. Ese era mi mundo, sigue siendo mi mundo.

K: Te tocaron rabinos fuertes, hasta hoy en día

L: Sí, sí. Todos hoy en día son grandes referentes del mundo judaico. Cada uno en su línea, pero sí. Re.

Entre a la escuela en el 2000 y me di cuenta que necesitaba formarme y perfeccionar algunas cosas.

En el medio de todo eso yo elegí una carrera que fue Traductorado de Hebreo, en facultad de derecho que no existía ni la materia, ni la carrera, ni docentes, ni alumnos. Por lo tanto, empecé con el ciclo profesional común de abogacía. Hice 16 materias de abogacía, todas hermosas, divinas, me copó mucho ese mundo pero ya quería llegar a las materias de traducción y literarias y demás y bueno, en su momento pedí que me abran una mesa. Creo que el último que había dirigido la carrera era Zadoff, pero no existía nada. Me pasaron los programas tipeados en máquina de escribir y me propuse rendir la primera materia aunque sea. Me preparé con una *morá* mía de la secundaria, Malka... no recuerdo el apellido, Mirta... y con la *morá* Batia Dorfsman que me ayudó un montón. Me armaron una mesa con dos traductoras de las 5 que había en la Embajada. Me abrieron una mesa. Me mataron. Aprobé pero me mataron porque me dieron para traducir un prospecto médico, un contrato de alquiler, suponete, pero claro, yo tenía buen nivel de *ivrit* pero no para ese vocabulario. Y me dijeron: Vos no te vas a recibir nunca... jajaj! No vamos a decir el apellido. Y yo dije, bueno rendí la primera, me saqué 5, aprobé. Para mí esto ya está, esto no tiene futuro, porque con quien voy a estudiar, con quien me voy a formar si las personas que me deberían estar ayudando para ser el futuro no colaboran. Así que tengo el ciclo profesional común de abogacía hecho, pero hasta ahí llegó mi amor.

En algún momento empecé educación y después dejé, solamente hice el CBC y después hice curso de *Sofrim* en el Seminario, soy *soferet*, pero por supuesto que no me dediqué a eso porque mujeres en ese mundo es difícil, eh... Estudié primero organización de eventos que es una tecnicatura y después relaciones públicas, ambas carreras aparte, que las terminé. En algún momento tuve el objetivo y quizás en algún momento lo retome, de terminar la licenciatura, con un tramo de un año y medio en la UCES. Lo hice en el terciario que pertenece a la UCES. Y ahora tengo ganas de hacer... en realidad encontré una carrera corta, también de dos años, una licenciatura en gestión educativa, en ESEADE pequeña facultad, apareció ahí en el camino y lo estoy evaluando. Porque después de 20 años, quiero seguir estudiando y además me debo el título universitario.

K: ¿En qué año te ofrecen la coordinación en Arlene?

L: Yo entré en el 2000 a la escuela, en el año 2016 yo asumo la coordinación del área. Hace poco, los demás años de *morá*. Tuve mucha recorrida por comunidades, en general en *Talmud Torá*.

Enseguida que entro a Arlene, empiezo a trabajar también en NCI como *morá de Talmud Torá* y finalmente con los años, lo que fue pasando, es que yo recibía a mis propios alumnos o de la escuela en general con programas de integración, los recibía en *Talmud Torá*, entonces se generó una especie de programa que se iba adaptando a cada alumno, pero en estos 20 años creo que casi todos los alumnos que decidieron hacer ceremonia, los fui acompañando, o desde la escuela o desde el templo. Después de muchos años de estar en NCI, me tomé un año sabático y después estuve en distintos proyectos: *Talmud Torá* en Lamroth, en el proyecto *Jalomot y majón* en Beit Hilel, no me acuerdo ahora si alguna comunidad más... mismo judaica en el *majón* de Judaica. Siempre dedicándome también a lo extraescolar pero en lo judaico, vinculado a la educación. Y en el 2016 me ofrecen la coordinación. Yo compartí el primer medio año, de marzo a agosto 2016, trabajé en *kitá* y coordinando el área, hasta que, obviamente, la prioridad fue dedicarme de lleno a la coordinación. Lo que tiene la coordinación es que mezcla todas mis carreras en una, porque los eventos, los padres, las relaciones públicas, de alguna manera es como la síntesis de todo lo que me gusta hacer. Este año terminé el curso de *Manjot Mikve* en el Seminario Rabínico también, así que estoy también acompañando, en principio, a mujeres a la *Mikve*.

K: ¿Tienen *mikve* en NCI?

L: En NCI no, están armando en el nuevo centro comunitario va a haber *mikve*, y en Lamroth, ahora que estoy coordinando el *majón*, volví después de 6 años, hay *mikve*. Como quien estaba a cargo de la *mikve*, Deby Rosemberg, directora de educación y culto, ahora está terminando la formación rabínica en Israel, tomé la posta ahora yo.

K: Vos hablaste de muchos *morim* que te marcaron, ¿sentís que traes cosas de ellos, que las traías cuando dabas clase o ahora en la gestión?

L: ¡Si! Desde el tono para leer *Torá*, actuar historias, representarlas como muy enérgicamente, las recuerdo a mis *morot* gesticulando, en tono de lectura, o actividades super disruptivas que conectan con la esencia de uno, con la historia de uno, ... la *morá* Jana (Mlinsky) se me aparece. Hoy quizás es más común que un grado salga de la *kitá* para hacer alguna actividad en otro espacio, en los 90 ella era una pionera. Creo que tengo mucho de todas esas *morot* también. A la hora de planificar creo, también, y sin saber si ellas lo hacían, ni cómo.

K: ¿Y de tu casa, de tu familia?

L: Yo creo que mi mamá... en su vida social tenía muchos contactos con el judaísmo. De hecho, ella sigue en otra búsqueda ahora que tiene que ver con lo que en el viaje también empecé a

buscar yo. En *Yad Vashem* el apellido de mi mamá figura y hay un libro que cuenta la historia, aparentemente, de un primo de mi abuelo materno que fue sonderkomando, y que se salvó, apellido Venecia como mi mamá. Cuando mi mamá descubre, esto es otra historia: cuando sale la película “La vida es bella”, en el diario mi mamá ve la nota y dice “Ay, qué cara conocida”. Se pone a leer la nota y el niño de la película es Shlomó Venecia, lo entrevistaron a él. Entre el Venecia y el rostro de la foto mi mamá dice “¿qué es esto?”. Era igual a sus tíos ese hombre que aparecía en la foto. Entonces empezó a investigar y empezó a recordar parte de su historia. Su abuelo paterno, abuelo de mi mamá por el lado paterno, Venecia, todos los viernes encendía dos velas, no comía jamón, eran anarquistas, que se yo, bueno. Distintas prácticas. Todos los nombres de mis tíos abuelos, Esther, Miguel, ¿qué onda? Llamativo. Datos que sueltos no dicen nada, pero que armándolos en el rompecabezas quizás tenga sentido con esta búsqueda o este contacto que mi mamá siempre tuvo con lo judaico muy fuerte, antes de mi papá inclusive. Lo de mi papá es algo que sucedió, pero yo creo que si mi mamá se hubiera convertido igual. Algo marrano, algo atravesado por la *Shoá*... están las dos historias. No me dediqué a profundizar. A mi mamá le interesa averiguar, pero le lleva tiempo. Esto surgió con esta película y empezó ahí a hilar e investigar, pero no en profundidad.

K: ¿En tu casa de chica festejaban Navidad?

L: No no. Nuestra casa siempre fue una casa judía, antes de la conversión también. Lo único saludamos algún 24 a mis abuelos. Mi abuelo era escultor de imágenes de santos, se cagaba literalmente en todo eso. Ir a una Iglesia a entregarlos era lo peor que le podía pasar a mi abuelo, a él le gustaba la escultura, en algún momento se ve que le pidieron y se puso a trabajar de eso, pero era cero religión. Navidad y nada más, el huevo de pascua. Nosotros íbamos a saludar, pero no festejábamos. ¿Regalos? Me lo das la semana que viene, pero ahora no.

Yo creo que no es coincidencia que yo esté trabajando hace 20 años en esta institución reformista. Yo creo que lo que pasó en la casa de mis papás fue una síntesis o una resignificación, mejor dicho, de todo. No sé... en su momento fue super conservador y yo creo que hoy en día, lo reformista, pero no por reformista en sí, por darle sentido a la práctica, a cada una de las tradiciones. Creo que eso es lo que mamé en mi casa, no eran: no vamos o no saludamos. Al contrario: reconocemos al otro, celebramos con el otro o lo saludamos, pero hasta ahí. Nosotros somos judíos. Arbolito de navidad, no, cero. Siempre estuvo muy claro eso. Para mí es como

adaptar, resignificar, y creo que eso era muy fuerte, porque era en contraste con la familia de mi papá que era todo ceremonioso y todo *kasher*. Y en un momento ni ellos lo pudieron sostener.

Mi papá fue pionero, no sé, es un tipo grande, tiene 83 años, se casó a los 40 ya, por todos los años que duró ese noviazgo y los 12 años que se llevan entre ellos. Todo muy jugado.

A él no le importó, decidió de alguna manera dejar de lado a su familia para construir su nueva familia. Hoy en día hay sobrinas que no lo saludan, a ese nivel. Porque se casó con una *goy*... y nosotros durante mucho tiempo fuimos nietos de segunda, hasta que vieron que era en serio... además, ninguno de todos mis primos, que tengo como sesenta y no sé cuántos, son siete hermanos de parte de mi papá, todos muy longevos, la mayor falleció el año pasado con 89 y creo que el más chico tiene 70.

Tengo vínculo con la mayoría de ellos. Después de muchos años aceptaron el modo del judaísmo que mi vieja eligió, porque la que eligió fue mi mamá, mi papá iba. Si mi mamá hubiese dicho, bueno no, mi papá no se hacía mucho problema, ya había como renunciado y relegado de lo judaico. En contraposición a una familia muy ortodoxa. Mis primos ninguno fue a *shule* fueron a tipo los que eran, Yeshurún o Maimónides, la más osada fue creo que a Rambam.

K: ¿Qué dice tu papá de tener una hija *morá* y muy activa en el movimiento reformista?

L: Decir no dice, pero lo super disfruta, es orgullo. Creo que vio en su familia que la tradición hipócrita no lleva a ningún lado. Él lo pasó muy mal por eso. Se separó de su familia por valores que después no se cumplen. Porque la religión, la sangre, no sé, no sé qué de todo, no es más fuerte, claramente no. Mi abuela falleció con 100 años y la persona que la iba a cuidar era mi mamá porque al viajar en *shabat*, al no respetar como ellos, hacía que, de los 7 hermanos o 60 nietos que tenía mi abuela y que se yo, los únicos que estábamos y seguimos estando, con mi tía de 88 que se acaba de operar, somos nosotros. El resto, o vive afuera o es super religioso y ya tienen nietos... ortodoxos línea sefaradí.

K: ¿Qué es para vos la educación y qué es para vos la educación judía en particular?

L: No sé si se puede separar. La educación judía, es: identidad, la llave de la continuidad, se me viene una antorcha, porque va pasando de mano en mano, como una metáfora, no puedo definir de diccionario, con la judaico me pasa mucho eso, me atraviesa, es mi esencia, no lo puedo definir en palabras, son escenas, todo lo que hablábamos antes: *morot*, tonos, ... es pasarlo por el cuerpo, no en palabras

K: ¿Y siguiendo la idea de la antorcha que pasa, quién te pasó a vos la antorcha?

L: Mi mamá, antes que mi papá. Lo de mi papá fue como, bueno, el apellido, si tuviese que decir algo más, la valentía, el arriesgarse, que para mí también es judaico eso. Mi vieja hizo su propio camino, sin que le importa nada ni de su propia familia ni de la familia de mi viejo, para mí es admirable eso. Mis *morim* 100%, la comunidad más allá de mis *morim*, yo vivía en el templo, yo me crié en el templo. El otro día contaba en una capacitación de morim que tenía como eje las *brajot* en el mundo reformista, de la escuela. Yo recuerdo a mi papá en la época, hace 35 años atrás, que la frutilla salía solo en una época del año, o el damasco o la palta, haciendo el *Shehejeianu*. Para mí es eso. Eso pasaba en mi casa. A la *sucá* de mi casa venía todo el jardín. Para mí eso era comunidad, además del templo, que yo vivía correteando por ahí, oficinas, rabinos. Eso.

Volviendo a la antorcha: mis padres, mis *morim*, la comunidad en general, el organista que estuvo en mi *bat*, estuvo en mi *jupá*, el *moré* Zeev, personalidades que recorrieron, marcas muy fuertes, de gente que ... no sé... lo que yo veía era pasión, dedicación full time, esa antorcha, ese fuego interno era más fuerte que ellos, los desbordaba. Se me viene el mar de fueguitos, cada uno con su estilo, pero que sí o sí hay que compartirlo porque esa chispa sino arde e incendia y para no incendiar se comparte.

K: ¿Te pasa a vos?

L: Sí. Yo espero dejar huella en los *morim* con los que compartí desde el grado, en los chicos, en la institución, lo mismo que me pasó a mí es lo que yo deseo. Espero que se cumpla. Para mí es eso. Yo entro a una *kitá* y no puedo no actuar, no puedo no hacer.

K: En tus comienzos, en la escuela en la que estás, ¿cuánto había de influencia de lo comunitario y lo religioso en la tarea?

L: Para mí fue muy natural. Yo venía de una escuela comunitaria, si no se llamaba así, lo era. Porque escuela y templo funcionaban en el mismo edificio y era mi primera y segunda casa. Mi casa y la escuela el templo... dos cuerdas además. Yo creo que es el mismo modelo replicado.

K: ¿Cómo lo transmitís a un *moré* nuevo?

L: Para mí es... no hay una forma de explicarlo, lo tiene que vivir. Se puede hacer una inducción, y contarle la cultura institucional. Por ejemplo hay una *morá* nueva que entró, que viene de Weitzman justamente y recién ahora creo que entendió, que va casi un año, qué es una escuela comunitaria. Y por supuesto que hemos tenido millones de charlas. No es una *morá* que participe de la vida comunitaria, si de la vida escolar, pero recién ahora está entendiendo, yo no sé

explicarlo en palabras. Tampoco conocí otras escuelas. De mi experiencia, las escuelas que conocí fue por períodos muy cortos y no llegué a conocer, mi breve participación era enfocada en lo laboral y en esos meses no se generó ese lazo, iba, hacía mi trabajo y no mucho más. No hubo una figura, una familia que yo diga, ah, por acá. No. Por lo tanto, casi ni la cuenta como un dato. De Weitzman, directo a Arlene y es un formato muy parecido.

También ni hablar en Arlene de la figura de Sally Gansievich que es quien me recibe a mí y que me formó. Soy su hija postiza. Y creo que intento recibir a la gente como ella me recibió, estar en los grados presente con las familias también, a ese nivel. También, ella estuvo muchos años en el colegio y dejó un estilo de laburo y yo lo mantengo. Trato de mantenerlo. Difícil.

K: ¿Qué sentís ante los rituales y tradiciones judías?

L: Los disfruto, para mí son inamovibles. Son fundantes, esa sería la palabra. Siempre y cuando tengan sentido para mí en lo personal, además de lo que los textos dicen o la *halajá* dice, trato de ponerle un granito de arena y que para mí sea significativo, para mí, uno de los rituales que yo nunca había tenido cercanía es la *mikve*. Sí a los 12 cuando hice *mikve* para mi *bat* y listo, pero eso fue un requisito legal, digamos. No sentí el renacer, fue algo que había que hacer. Me reencuentro con la *mikve* en mi búsqueda de formar familia, en la *jupá* y después en mis búsquedas de la fertilidad y ahí había como una búsqueda mía que no tenía que ver con lo mensual o la impureza. Nada que ver. Me manejaba en un mundo ortodoxo porque era lo que tenía a mi alcance y porque en el mundo conservador estaba en desuso en ese momento o no se había activado todo tanto, no había quien reciba. Lo que me pasó es que yo transité por un ritual pero en un modo que no era el mío: ponerme una pollera y ser recibida por una *morá* que me hablaba en otro idioma, aunque me llegara, algo me faltaba. Así que bueno, cuando surgió ese curso, en realidad era lo que yo quería hacer, poder recibir a otras mujeres, otras personas, en mi mismo idioma, agregándole lo que cada una va a buscar, no puedo pensar la *mikve* como un ritual de purificación porque no..., pero sí de encuentro con lo sagrado, con lo ritual, con la transmisión, con el encuentro con uno mismo. Eso sí. Y ahí es donde se cierra el círculo del rito. Sino para mí es vacío, es un repetir y hacer, para cumplir con quién, es muy íntimo también, no hay nadie que me diga qué hacer, ni a mí ni a mi manera de pensar. Conozco la *halajá*, pero si no hay algo que sume, le falta una pata a eso, a ese rito. Que es muy parecido a lo que pasa en la escuela. Yo mamé eso, ya lo traía.

K: ¿Cómo es tu vínculo con los objetos, objetos tradicionales, si es similar a lo que te pasa con los ritos?

L: Sí, yo uso *talit* desde mi *bat*. Toco *shofar*. Una de las pocas primeras mujeres, por lo menos en Weitzman no había mujeres que tocaran *shofar*. Ya somos 3 en Weitzman. En Arlene fue mucho más simple. *Tefilin* no, no me preguntes por qué pero no. Pero mi casa está llena de cosas, de símbolos, que los uso, no están de adorno: las *nerot* siempre, la *janukiá*... ahora que vivo sola yo puse mi mesa de *Rosh Hashaná* y mi mamá me dijo: “pero Lau, venís a comer a casa y te quedás a dormir!” Bueno, pero yo quiero tener. La comida, no sé si cuenta como objeto, pero es fundamental. En la casa de mis viejos *shabat* empezaba con el arroz, desde ese día a la mañana, la comida de *shabat* siempre fue diferente, comida turca hecha por mi papá. Olores. Al vivir a dos cuadras al almuerzo volvíamos a casa de ellos. Comíamos y volvíamos, pero el viernes mi mamá empezaba a amasar *jalá* para que a la 1.15, nosotros nos lleváramos *jalá* calentita recién sacada del horno. Así que, la comida es también parte del ritual. Y hoy me pasa lo mismo, pero en mi mesa yo tuve los dátiles, además de la manzana con miel, todo lo turco, las alubias para la abundancia, pero resignificado... no sé si resignificado o con el mismo sentido, pero relacionándolo con este momento de mi vida. Todos los objetos, siempre.

K: En esta recepción de tanto judaísmo y transmisión, ¿cómo encajan las palabras, las melodías, algo más abstracto que tiene mucho significado pero no es tangible?

L: La verdad es que yo creo que yo me críe en el templo, las melodías entraron por ahí, mi casa no fue un lugar de música o de canto, pero sí de *brajot*. Sin melodías. *Brajá*. Y en el templo también. Algo que me pasó de grande, en los distintos viajes que hice por distintas partes del mundo, para mí era fundamental ir a un *shabat* o en algún momento de *jag*, y reconocer esas melodías es hermoso, en cualquier lugar del mundo. En India, no sé, en Miami, en España, Marruecos, siempre parada obligada, la comunidad, la que sea. Ahí aparece la melodía como muy fuerte, reconocer la misma melodía o las palabras con otro estilo. Hermoso.

K: Me contaste un montón de cosas de tu herencia. Empezamos hablando de lo que era para mí mandato, ¿hay algo que sentís que recibiste de herencia con respecto a tu judaísmo que no me hayas dicho, que no te pregunté, que no salió?

L: Yo creo que lo que une todo lo que hablamos justamente es todo lo contrario al mandato, evidentemente hay un fuerte mandato inconsciente, que yo recibo y acepto, pero desde la elección. Nunca jamás sentí ni que mi mamá ni que mi papá me impusieran algo, ni la familia de

mi viejo. Yo lo siento como una elección que yo hice y de alguna manera es como una reconciliación, ... está el mandato inconsciente, pero desde la elección y esto de los rituales y de elegir el sentido, desde la elección, esa es la palabra, es lo que más rescato, desde cada una de las decisiones que mis viejos fueron tomando, mi viejo decidió, eligió esta familia por sobre la otra, lo mismo mi mamá, porque convertirse no es chiste, decidir cuál va a ser la crianza de esos hijos que llegan también. Fueron todas elecciones y creo que lo tomé como mi bandera, el judaísmo por elección, y en cada uno de los ritos, en cada una de las *tefilot* vuelve a surgir. Pero esa es la palabra. Elección.

Entrevista NURITH

Karina: Te cuento, para mi tesis de Maestría elegí como temática trabajar en torno a la transmisión en el área judaica, indagando en docentes del área judaica sobre su formación, su historia, su vínculo con todo esto, y, a partir de ahí, poder elaborar el trabajo.

Se me ocurrió aprovechar tu venida a Buenos Aires para sumarte a las entrevistas.

Nurith: Está buenísimo.

K: Recordame tu edad

N: 44 años.

K: Contame dónde trabajás.

N: Trabajo hace 25 años en la Escuela Integral de la Argentina Hebrea Independencia de Tucumán, de donde soy egresada además. Egresé en el año 92, en el año 93 hice *Majón Grinberg*, ya cuando me fui a *Majón Grinberg* fue con un contrato para volver y trabajar, o sea que no tuve escapatoria, no tuve tiempo de pensar qué quería hacer, entré directamente a la docencia y nunca más me fui. Estoy ahí.

K: ¿Qué hacés en la escuela?

N: Siempre estuve como *morá* y normalmente en las *kitot nemujot*. Después con los años fui pasando a otras *kitot*. En este año estoy trabajando en 2° grado y 6° grado. También tengo horas en el secundario, 3° año del secundario, y además soy tutora de los chicos de 5to año del secundario. Pero me puede tocar cualquier grado y cualquier curso de cualquier edad y puede tocarme hebreo o puede tocarme *Tanaj*. Pero *Tanaj* normalmente enseño en 4°, 5° grado.

K: A los más chiquitos hebreo, 4° y 5° grado *Tanaj* o hebreo, ¿y en secundario?

N: Hebreo, *lashón*.

K: ¿Cuál sería tu rol como tutora?

N: Nosotros tenemos en la escuela un sistema de tutoría de profesores, cada curso de secundario tiene un tutor, que es elegido por ellos, pero no decidido por ellos. Ellos pueden elegir, pero no necesariamente les va a tocar el tutor que ellos eligieron. Es consensuado con el resto del equipo de tutores, con dirección, con preceptoría, en función del perfil del grupo y del tutor. Hace tres años que estoy en la tutoría. Se trata de un acompañamiento, no solamente desde lo académico, sino también desde técnicas de estudio, situaciones de problemáticas internas del grupo, vínculo

con los padres, con los profesores, ... bien amplio en función de la tarea full time, porque es de mucha dedicación.

K: ¿En dónde más trabajás?

N: Van a hacer ocho años que trabajo en el Ministerio de Educación, en la Dirección de Primaria del Ministerio de Educación. Fui cambiando mi tarea ahí en el Ministerio. Ingresé por entrevista, buscando tener una mirada, una perspectiva más amplia y salirme un poco de lo comunitario. Fue una necesidad personal. Estudié para magisterio y después empecé a buscar otros horizontes, entonces me pareció que entrar al Ministerio era conocer otras realidades y era una necesidad personal. Trabajé en un programa llamado Parys que era un programa de atención a los chicos con repitencia y sobreedad, el grupo más vulnerable de la población, eran chicos de primaria, con un alto nivel de repitencia y sobreedad, de las escuelas más humildes, más pobres de Tucumán. Ahí trabajé cuatro años. Me nutrí de mucha experiencia, de mucha tristeza, mucha pobreza, una realidad muy dura. Y después, según las necesidades del Ministerio y de la Dirección, fui mutando mi trabajo y ahora estoy en el programa de Ciencias Sociales, fortalecimiento de la enseñanza de las Ciencias Sociales, siempre en primario. Y ahí estoy ya hace cuatro años.

K: ¿Cómo es tu día?

N: A la mañana voy a la escuela y de 2 a 6 al Ministerio. Nosotros tenemos en la escuela horario mosaico, mezclado área judaica con lo oficial. Yo tengo mi carga horaria siempre a la mañana. Podría, hay gente que tiene horas a la tarde, yo pedí que no por mi otro trabajo. Nuestro horario es de 7.30 a 1.30 y yo entro al Ministerio a las 2 de la tarde.

K: Contame qué estudiaste.

N: Siempre fui, desde el jardín, a la escuela Integral, desde jardín 3, primario y secundario integral. Ahí teníamos todas las áreas cubiertas. El área de hebreo hace no muchos años es parte del área oficial en la escuela, pero eso es ahora, antes no era curricular, estaba igual.

Hice escuela de *madrijim* dos años, fui *madrijá* durante muchos años de la *tnuá*. Eso me nutrió **un montón** de educación no formal que uso muchísimo en el aula, te diría que es una de las herramientas más importantes que tengo como *morá*, la educación no formal. Se lo transmito así a mis hijas también que hicieron *tnuá*, yo les digo: ustedes no pueden valorar todavía, todo lo que les da como herramienta, lo van a saber después, porque de verdad que ese es el plus que te da, haber estado o no haber estado. La educación no formal te da un plus que no te la da ninguna otra formación.

Hice escuela de *madrijim* y después hice *Majón Grinberg* y después de ahí no paré más, capacitación y formación permanente, todos los años.

K: ¿En qué momento hiciste Magisterio?

N: Cuando mi hija entró a 1º grado... tiene ahora 18... hace 12 años hice el Magisterio. En un momento yo dije: todo esto que yo hago, de manera intuitiva, porque el *Majón Grinberg* no te forma en las materias pedagógicas, te forma en el contenido, pero hizo falta... Yo dije: Necesito conceptualizar esto que yo hago casi de manera intuitiva, necesito entender por qué hago lo que hago. Eso fue lo que me pasó. Que yo venía haciéndolo de manera intuitiva, espontánea, y a partir de la formación que uno tiene y que uno va conociendo de cómo a uno lo formaron, más todos los elementos que uno va trayendo de su propia formación, de su trayectoria. Pero en un momento yo necesitaba eso. Y además se me cumplía la edad tope para entrar al sistema, porque en ese momento creo que eran hasta los 35 que vos te podías inscribir por primera vez en el sistema público y a mí se me cumplía el tope de edad, entonces yo dije, si no lo hago ahora, nunca voy a poder entrar al sistema, independientemente de que vaya a pasar después. Y eso fue lo que me apuró. Estudié Magisterio no es que me dio muchos elementos, más allá de contenidos de matemática, lengua, ciencias naturales y ciencias sociales y algunas áreas más, que se yo, la experiencia que yo ya venía teniendo en el aula me sirvió un montón, sobre todo en las prácticas que tuve que hacer después, que fue buenísimo, porque era... tuve mucho reconocimiento de mis profesores, de mis compañeros, era como que yo traía un plus que es el proceso inverso que uno hace, normalmente. Entonces es bien diferente cuando uno ya tiene la experiencia, estudiar lo otro. Estuvo buenísimo, la verdad... fue un proyecto familiar que yo empiece a estudiar, porque ya tenía tres hijas, necesitaba de mucho acompañamiento de mi marido que yo estudiaba tarde noche, entonces bueno, hubo toda una organización familiar en el proyecto este, porque fue un proyecto familiar, claramente.

K: Vos dijiste que fuiste al *Majón Grinberg* casi sin pensar y ya con el contrato para volver, ¿era tu deseo? ¿Era algo que tenías ganas de hacer? Si no lo era, podías haber saldado tu deuda uno dos años y listo, pero te quedaste, ¿cómo fue eso?

N: Lo que pasa es que, el año que a mí me tocó hacer *Tali*, en ese momento existía *Tali*, *Tali* era un programa de seis meses para ir a *Kfar Silver* que era un internado, y vos terminabas el 4to año en Israel, eran seis meses. Yo tengo una hermana más chica de un año menos y un hermano más grande de un año más. Nos llevamos un año entre los tres. Mi hermano más grande hizo *Tali*,

cuando me tocó a mí hacer *Tali*, no se hizo ese año, y con mi hermana menor se volvió a hacer *Tali*. Yo quedé en el medio sin haber viajado. Entonces surgió la posibilidad de *Majón Grinberg*, ... mi mamá no me hubiese dejado ir a *Majón* de *Madrijim* por ejemplo, que existía en ese momento, ahora es *Shnat*, programa para ir un año a Israel, pero existía en ese momento. No me hubiese dejado ir a hacer un año sin que tenga una salida laboral, no le veía sentido. Pero sí le veía sentido a que yo vuelva ya con un título, entonces por eso ellos me apoyaron en esa decisión. No fue una decisión mía hasta que la escuela, la dirección de la escuela, me dijo: mirá, está esta posibilidad, estaría buenísimo, que se yo. Yo me enganché más por la experiencia, no por el proyecto en sí de ser *morá*. De hecho, yo iba a estudiar psicología y cuando volví de *Majón* yo hice dos años de psicología y después me cambié, hice dos años de Ciencias de la Educación, me reconocieron algunas materias de psicología y me pasé a Ciencias de la Educación. Ciencias de la Educación empezamos a estudiar juntos con Diego, los dos, primer año. Segundo año yo seguí un poco más, después quedé embarazada, nacieron las chicas y quedó ahí como frustrado esa carrera. La verdad es que nunca me detuve a pensar, nunca tuve tiempo de detenerme a pensar, siempre la vida te va llevando, una cosa lleva a la otra, y para mí fue muy fácil, fue un proceso fácil el que yo hice. Siempre tuve trabajo, siempre tuve mis ingresos, siempre me pude mantener sola, me daba autonomía, me daba libertad, que se yo, y bueno, y de repente me encontré con 20 años de docencia que vos decís, ahora qué hago con esto, como difícil después salirse de ahí. Me gusta la docencia, creo que lo hago bien, me fui formando en eso y me parece que es atrapante. Sí me gusta, no sé si cuando era más chica hubiese podido frenar y decir: no, quiero otra cosa. No lo hice en su momento y ya, ya no... en su momento me habían propuesto, incluso, ir a *Melton*¹⁵, seguir estudiando, pero no ya.... Formé mi familia acá, ya me quedé acá.

K: Pasaron 20 años, ¿en algún momento te arrepentiste o lo disfrutás?

N: Sí, lo disfruto.

K: Porque si la estuvieses pasando mal, hubieras dicho: pará, pará... así como te surgió la necesidad de estudiar Magisterio, podrías haber hecho otro viraje, pero por lo que veo, lo seguís eligiendo.

N: Lo sigo eligiendo ahora, no sé si le pifié o no le pifié, no sé, ¿estoy contenta con mi trayectoria? Sí estoy contenta con mi trayectoria. ¿Estoy contenta con lo que estoy construyendo? Sí, yo soy referente en la escuela, digamos, en ese sentido estoy cómoda en el lugar donde estoy.

¹⁵ Universidad de posgrados en Israel

Yo tengo un problema personal con la cuestión comunitaria, estoy como saturada de lo comunitario, eso es lo que me pasa, lo comunitario, lo conflictivo de Tucumán. Entonces por eso, mi cable a tierra, un poco, es el Ministerio, que tiene otros problemas, pero me permite vincularme con otra gente, con otras realidades, hablar de otras cosas que no sea solamente lo comunitario. Yo, mi familia, mi historia, todo está muy vinculado con lo comunitario. Mi abuelo era presidente de la *kehilá*, mi papá fue presidente de la *kehilá*, mi otro abuelo era presidente de la otra *kehilá*, uno era de la *ashkenazi*, el otro de la *sefaradí*, mi marido es el director de la escuela, digamos, siempre hemos estado muy vinculados con lo comunitario. Mis hijas están muy metidas en cuestiones de la *kehilá*, es como alienante en algún punto.

K: Vos traes que tu mamá te apoyó en el viaje al *Majón Grinberg* porque volvías con título docente, además de tu marido, ¿hay otros docentes en tu familia?

N: Mi mamá es profesora de la facultad de la carrera de Trabajo Social, ya se está por jubilar y no quiere dejar la docencia. Mi papá es profesor pero nunca ejerció. Mi suegra es profesora de la facultad, estuvo muchos años de profesora. Hay mucha docencia dando vuelta. Mi abuelo paterno fue uno de los primeros contadores de Tucumán, profesor también de la facultad... Sí, hay mucho de docencia.

K: ¿Pensás que se transmitió?

N: Yo creo que no. Yo creo que no y de hecho creo que yo tampoco lo transmito. Creo que mis hijas, por lo menos ellas dicen que nunca serían docentes, ninguna de las tres. Pero creo que porque uno a través del discurso transmite cosas duras de la docencia. No lo transmitimos como algo sumamente placentero. Sí hay algunas situaciones que sí y yo converso mucho con mis hijas sobre esto: situaciones, cosas que me pasaron, comentarios que me hicieron, cuestionamientos de mis alumnos. De hecho, yo soy tutora del grupo que mi hija más chica era *madrijá*, entonces muchas veces intercambiábamos y ella muchas veces me orientaba, incluso ella está en *shnat* ahora y yo la mensajeo: Mirá, tengo que dar una actividad de tal cosa, vos ya la diste esta *Peulá*, no la quiero repetir. ¡Ay no, no, es muy gracioso! Y ella me dice: ¡No mamá, no la des así porque los chicos ya la conocen, probá con tal técnica, es muy gracioso! Porque mis pupilos además son todos *madrijim* también, está todo como muy mezclado. Yo busco permanentemente cosas innovadoras o que los sorprendan, me lleva mucho tiempo a mí armar cada clase, porque me lleva mucho tiempo buscar esto que hablábamos antes de sorprenderlos, de generar cosas en

ellos. Entonces, que no lo hayan visto en la *tnuá*, que ellos no lo estén trabajando como *madrijim*, que no lo hayan tenido con mi hija porque aparte no quiero que se mezclen las cosas...

K: Ahora, tu hija te dice claramente que no quiere ser docente, pero en el intercambio entre ustedes, hay temática que se vinculan con la tarea de educación...

N: ¡Muchísimo! Mi marido también. El también le dice, y ellas también nos critican muchas cosas a nosotros como docentes. Si uno puede escuchar a los chicos es buenísimo, porque ellos también te dicen: No, pero eso es un embole, por qué no intentás con tal cosa y tal otra, ya está con ese libro... y yo le digo a la Ariela, si estás en Israel, traeme material de *Januka*, traeme cosas para *jaguim*, cosas que vos veas... y me va mandando. Para *Iom Haatzmaut* me mandó cosas... si vas a pasar *Shavuot* en el *kibutz*, traeme material, algo que tengan, que me sirva acá para trabajar después digamos, eso muchísimo. Hay intercambio permanente.

K: ¿Qué es para vos una escuela judía?

N: Es mucha responsabilidad. Mirá, cuando a mí me agarra cansancio, en la época de *Jaguim* que es tan intensa, lo que me motiva es pensar que a veces los chicos es lo único que tienen. Que no lo van a ver en la casa, que ese contenido y esa transmisión el único lugar donde lo van a tener es en la escuela, así que más vale que yo le ponga pilas. Porque si yo voy a ser la única que se los transmita, si en la casa no lo van a vivir, porque en la casa no van a hacer un *Seder de Pesaj*, no van a emocionarse con *Iom Haatzmaut*, más vale que lo dé yo de manera significativa. Eso me activa de nuevo. Y eso es para mí la escuela. La escuela es ese espacio que da lo que la familia no puede dar, y de hecho las familias cada vez nos delegan más a nosotros eso que ellos no pueden dar, o porque no pueden, o porque no quieren o porque no saben, porque no lo tienen incorporado, ... para mí la escuela es mucha responsabilidad, la escuela judía. No nos podemos dar el lujo de ser tibios. Eso es lo que pienso. Tiene que ser a todo o nada. O le ponemos todo o más vale que cerremos las puertas, porque cada vez hay menos en las casas. Yo soy una convencida de que lo que se transmite en las casas no se transmite en la escuela y lo que se transmite en la escuela no se transmite en la casa. Pero, respecto de tradiciones, costumbres, yo hablo mucho con mi hija esto también, yo digo, cuando uno tiene que explicarle a alguien no judío qué festejamos cuando festejamos *Sucot*, la Fiesta de las Cabañas, si vos te podés alejar un poco de tu realidad, y explicarle al otro que entienda lo que festejás cuando festejás *Sucot*, es tan loco! ¿Qué estás festejando cuando festejás la fiesta de las cabañas? Ese ejercicio de ponerse a pensar cómo le transmito al otro para que sea significativo, que igual no lo vamos a conseguir en

alguien que no es judío, porque seguramente una persona judía puede decodificar eso que vos estás transmitiendo, eso es enseñar en la escuela judía. Tratar de transmitirle al otro eso que es tan difícil de que se entienda. Ponerlo en valor. Darle valor. Darle significatividad a eso que estás transmitiendo. Que decir la “Fiesta de las Cabañas” no es decir *Sucot*, y que decir el “Día de la Independencia del Estado de Israel” no es decir *Iom Haatzmaut* y que decir *Hatikva* no es “esperanza”.

También lo hablo con mis hijas cuando se ponen de novias con chicos que no son judíos. Es mucho más fácil cuando te ponés de novia con alguien judío porque no hace falta explicar y poner en palabras eso que uno **vive** a diario. Nosotros vivimos el judaísmo a diario, sin ser religiosos, vivís el judaísmo. Y yo creo que la escuela tiene que ser eso, la escuela tiene que ser donde se vive el judaísmo.

K: ¿Cómo relacionás esto que me estás diciendo que debe hacer una escuela judía, con el rol de *morá*?

N: Para mí es fundamental. El docente es el mediador entre el contenido y el alumno. Si vos tenés un *moré* que no está identificado con eso es muy difícil que pueda transmitir. Así como nos resulta difícil transmitir a alguien que no es judío, cuestiones esenciales de la vida judía, un docente no judío no puede transmitir... me acuerdo que a mí en una época me tocó ayudar a las *gananot* a enseñar hebreo. Todo era a través de la fonética y todo era a través de cartelitos y de... sobre todo de fonética, pero el hebreo tiene cosas que vos no podés convertir a la fonética y enseñar y explicar solamente a través de la fonética. Tiene ... está cargado de significado, una palabra significa muchas cosas, no es literal... es como que... entonces el docente tiene que poder manejar esos contenidos. Pasa con *lashón*, y pasa con *iahadut* y pasa con cualquier cuestión *jínuj* que vos quieras transmitir del área judaica. El docente tiene que estar absolutamente comprometido, así, a transmitir no solamente lo lineal, tiene que estar cargado de significación. Me parece que, en todas las áreas, y en todas las profesiones, tratar de ser honesto con uno mismo. ¿En qué sentido? Yo trato de no transmitir lo que no soy capaz de sostener. Por ejemplo: yo transmito como se vivencia el *shabat*, aunque yo no viva el *shabat* no prendiendo las luces y no andando en auto, yo trato de transmitir con lo que yo me identifico. Para mí el *shabat* es un momento de corte entre el trabajo y el no trabajo, intento hacer cosas diferentes a lo que vengo haciendo durante la semana. En el discurso trato de ser coherente con lo que hago. No voy a decir: hay que prender las velas de *shabat* y yo no las prendo, puedo decir: se acostumbra, hay

mucha gente que lo hace, está bueno hacerlo si uno se siente cómodo, se hace esto, esto y esto y cada uno puede elegir, está bueno ir al *kehilá*, no importa cual, ... La pluralidad en la enseñanza para mí es fundamental, abrir el abanico de posibilidades, no cerrárselo en una sola idea de que “*shabat* es esto y si vos no lo hacés así, no está bien hecho”. Lejos de eso, trato de ser lo más flexible y lo más pluralista posible, porque yo soy así y porque yo lo quiero transmitir así.

K: ¿La escuela en la que estás también tiene esta línea? Porque sería muy distinto si la escuela no tuviese tu mismo discurso, ¿cómo lo ves?

N: La escuela es sumamente abierta. Nosotros hemos tenido *morot* de una línea mucho más religiosa que también tuvieron libertad de decir: *shabat* es esto y si vos no hacés esto no estás cumpliendo con *shabat*. Y la escuela también se lo permitió, de la misma forma que a mí me permite decir: yo vivo el *shabat* así, de hecho en mi casa Diego vive el *shabat* así y yo lo vivo de otra manera, también esta es una cuestión que se discute adentro de la casa, la construcción de la familia es un combo de lo que para él es importante, lo que para mí es importante, y tratamos de convivir entre todos, respetándonos. Bueno, la escuela es lo mismo. Yo te permito a vos que digas eso, lo que no te permito es que digas que lo que yo hago está mal. Si yo a vos te permito que lo que vos hacés está bien, no desvalorices lo que yo opino, porque yo a vos te respeto, vos a mí respetame y así nos manejamos.

K: ¿Qué recuerdos te gustaría que tus alumnos tengan de lo vivido con vos, en la escuela?

N: Mirá, yo los recibo muchas veces en 1ero, 2do grado y después los vuelvo a recibir en secundario y cuando yo entro a la *kitá* en el secundario, los chicos me piden que les cante las canciones que cantábamos en la primaria y muchas veces, para hacerles acordar a ellos, los del secundario, palabras que no se acuerdan, les empiezo a cantar las canciones del primario. Cuando enseño, cuando surge de enseñar, porque no es un tema particular, los *afajim* por ejemplo, y aparece la pareja: *aroj - katzar*, cuando son chiquitos yo les hago traer un chicle, y jugamos con el chicle, ellos se matan de risa porque lo masticamos, una asquerosidad, pero para el chico es una vivencia que no se la olvida más, hasta el secundario: *morá*, te acordás cuando jugábamos con el *aroooooj* y estirábamos el chicle y lo volvíamos a poner en la boca con el *katzar*. Se matan de risa, porque no se lo olvidan más al *aroooooj* que lo estirábamos así el chicle y lo volvíamos a meter y lo masticábamos, y la pelea con los padres que los dejen traer chicles a la escuela e iba por nota en el cuaderno de comunicaciones, para mañana traer un chicle y no sé qué, y todos jugábamos con el chicle... me parece que tiene que ser algo vivencial, tiene que pasar por el

cuerpo la enseñanza. Yo creo que así funciona: jugar, reírse, bailar, cantar, saltar, poner, sacar, apilar, pasarlo por el cuerpo... actuar, competir, hacer... nosotros competimos, los chicos competimos entre nosotros en la *kitá*: por ejemplo para trabajar lectura. La motivación es que yo pongo el cronómetro y nosotros mismos tenemos que ganarle al día de ayer. Ayer leímos el *sipur* en doce minutos, hoy tenemos que leerlo en diez y pongo el cronómetro y ellos se pelean para controlar el cronómetro del celular. Jugamos, jugamos un montón y nos desafiamos, y me parece que tiene que pasar por ahí. Yo quiero que los chicos se acuerden de eso, que aprender hebreo era así, era super divertido, era jugar, que se yo, que se acuerden de esas cosas.

K: ¿Vos tenés recuerdos así de tu experiencia?

N: No, la verdad que no, pero yo creo que eso es la *tnuá*. Para mí, eh, en esa época existía *Editti*, era la escuela de *madrijim*, y para mí era eso.

K: ¿Qué es lo que más te gusta enseñar?

N: .. A mí me gusta mucho enseñar *lashon*, pero me resulta muy fácil enseñar *jaguim*. Digamos, fluye, ¿entendés? Pero enseñar *lashón* y ver a los chicos avanzar es como fantástico. Cuando descubro en julio de 1er grado que todos saben leer, es maravilloso, de repente en julio volvemos de las vacaciones y todos saben leer y vos decís: ¡fue magia! No tengo un proceso o una técnica o una línea de trabajo específico, mezclo mucho, todos los años diferente y todos los años me exijo mucho, soy muy rigurosa conmigo misma en ese sentido, al punto que yo también ahora decía: tenemos que hacer una autocrítica y decir: “podría haberlo hecho mejor”, con lo que hablábamos recién de *javruta*¹⁶ y que se yo. Todos los años me pasa lo mismo: podría haberlo hecho mejor, podría haber hecho, no sé, jugar más, divertirnos más, son pocos chicos, trabajar más individualmente, podría haber propuesto algo más de *Horaa Mutemet*, podría... que se yo, siempre, podría haber puesto más cosas en las paredes, es como que.

Me gusta mucho enseñar *lashón*, creo que... tema aparte nos falta un montón todavía sobre eso en las escuelas, mucho de trabajar los contenidos y hacer un programa sistemático y *adragatí* de los contenidos, nos falta mucho... sería mucho más productivo y veríamos muchos más resultados si fuésemos más ordenados en lo que se enseña en cada *kitá*. Eso.

K: ¿Cómo es tu relación con las tradiciones, con los rituales?

N: -Mía personal eh..... yo no viví en mi familia muchas tradiciones, no es que se hacía *seder* de *Pesaj* ni... mucho de eso lo empezamos a hacer nosotros en mi familia con Diego y con

¹⁶ Se refiere a un programa de acompañamiento a docentes con poca experiencia

la necesidad de transmitírselo a las chicas y un poco lo empezamos a hacer con la familia de mis padres, porque como para nosotros era importante, si no se hacía a nivel familiar lo íbamos a hacer nosotros solos, los cinco en la casa, entonces como que lo abrimos y dijimos, bueno, a ver: nosotros vamos a hacer esto, quien se quiere sumar.

Muchas de las cosas yo las hice para que mis hijas las tengan, que si yo no hubiese tenido hijas, a lo mejor no lo hubiese hecho, suponte, ir a la *kehilá* a bailar en *Simjat Torá*, por llevar a las chicas y también ahora como *morá* me parece importante que los chicos vean que está su *morá* ahí. Muchas cosas hago desde ahí, porque uno es *morá* siempre: en la calle, en el club. Y esto que te decía yo de la coherencia, si yo transmito que vamos a hacer el *deguel* de *Simjat Torá* para ir a la *kehilá*, bueno, vamos a ir a la *kehilá* a ver si llevaron el *deguel* y después les vamos a preguntar a los chicos, no importa a qué *kehilá* fueron, ¿pero “llevaron el *deguel*?”. Este... y vamos a hacer para *Rosh Hashaná cartisim* y entonces yo hago *cartisim* para cada uno de ellos, porque me parece importante, y también hago para mis hijas. Porque si para mí es importante que ellas entiendan que después ellas lo pueden hacer también, hay que hacerlo. Hay que ponerse en la tarea de hacerlo, no digo que sea un trabajo, pero hay que ponerse en la tarea de hacerlo. Las costumbres, las tradiciones, para que se transmitan.

K: Las pasas por las acciones concretas.

N: Principalmente. A veces me cansa y no tengo ganas, y las hago igual. Y tengo sobrinos más chiquitos y lo sigo haciendo por ellos muchas veces. Entonces llevarlos a los chicos a la *kehilá* para *Iom Kipur* para que escuchen el *shofar*, a los más chiquitos, y, hay que llevarlos. Podría no hacerlo, mis hijas ya son grandes, es una vez al año, pero estoy segura que en algún punto te sirve.

K: ¿En qué? ¿Cuál es el aporte?

N: Sirve, en la identificación con esos elementos, con esos objetos y el significado que tienen. Sirven con que no haga falta explicarlo, hace falta vivirlo, para que yo no te tenga que explicar lo que se siente cuando se escucha el *shofar*, vení y sentilo vos. Y si no sentís nada ahora, no importa, capaz que en algún momento sí y te traiga el recuerdo de cuando ibas a la *kehilá*. Yo me acuerdo que mi abuela nunca fue de cumplir con ninguna tradición, ni de prender las velas ni de nada, pero en *Iom Kipur* era posta acompañar a mi abuela, se sentaba en la primera fila en la *kehilá* y estábamos todo el día de *Iom Kipur* con ella, con el *Majzor*, este... Cuando ella se murió, ¡yo me quise llevar el *Majzor* a mi casa! Era como ... no podía no tener el *Majzor* si yo

todos los años iba con ella y la acompañaba y estábamos en la primera fila escuchando... entonces los objetos tienen esa carga, pero porque son el **medio para**, no es el *Majzor*, yo puedo comprar un *Majzor*, es lo que ese significa y lo que trae con mi historia, pero de haber estado ahí, no sirve de nada no haber estado ahí, eso es lo que yo les quiero dejar a mis hijas, que para sentirlo hay que estar, después uno elige si quiere o no. Ahora de grande yo tengo una pelea interna, porque yo no quiero estar ahí, no tengo ganas, ya tengo a mis hijas grandes, igual tengo que estar por otro rol que tengo, pero si yo pudiese yo ya no iría a la *kehilá* a bailar con la *torá* para *Simjat Torá*, o no iría a *Purim* para disfrazarme y estar ahí, que se yo... ya la pasé, ya disfracé a mis hijas, muchísimos años, pero bueno, ahora me toca también acompañar a Diego, él está en un rol y una tarea diferente y ahora me toca desde otro lado.

K: Hay cosas que por vos no las harías, pero las hacés o por tradición o...

N: Por costumbre, sí, muchas por transmisión. Hay cosas que sí es importante transmitir.

K: Por mostrarte coherente entre tus palabras y tus acciones...

N: Que es lo que yo decía adentro de la *kitá*. En la *kitá* 2do grado se presenta la discusión de si existe o no existe Dios. Como igual, al mismo nivel de si existe o no el Ratón Pérez. Es la misma discusión. Si existe o no existe Dios para mí, es personal, mi postura es personal. Pero a mí me parece que es importante transmitir a los chicos la libertad de opción: y vos qué pensás, y vos qué pensás, y la palabra de todos valen. Yo no estoy habilitada a cerrar puertas para decir esto no o esto sí. Yo soy solamente un facilitador en ese sentido de darle la palabra y ser escuchado. Ahora no te voy a escuchar a vos, porque está hablando fulano de tal y es importante que lo escuchemos y ahora vamos a escuchar lo que vos tenías para decir y eso me parece muy importante.

Justamente la semana pasada yo hablaba con mi hija que probablemente en nuestra casa, de nosotros cinco, Diego hubiese querido que se coma más *kasher* de lo que se come, porque para él era importante. Nosotros encontramos un punto medio, por ejemplo, de no mezclar carne con leche, en mi casa no se mezcla carne con leche, nunca se mezcló, no se come ningún derivado de jamón ni embutidos ni nada de eso, ese es el punto que nosotros hemos encontrado, donde nos sentíamos cómodos y podíamos ser coherentes y sostenerlo en el tiempo.

K: ¿Ves inviable que en tu historia laboral fueras a trabajar a una escuela de *Jabad*?

N: Yo trabajé en la colonia de *Jabad* antes de ir a *Majón Grinberg*, para juntar plata. Me sirvió y me alcanzó de sobre manera para darme cuenta que yo no pertenecía ahí. Ellos trataban por todos los medios de convocarme y de llevarme, me ofrecieron de todo para que yo trabaje para ellos.

Tengo tan claro que no trabajaría en *Jabad* como que no trabajaría en escuelas del Opus Dei. Igual de claro. Mis hijas la tuvieron que pelear terriblemente mucho cuando eran chicas con todas las tentaciones que ofrecía *Jabad*. Nosotros nunca permitimos que vayan a *Jabad*, nunca participaron de una actividad de *Jabad*. Porque para nosotros *Jabad* no representa los valores judaicos, es tan cerrado y elitista y discriminador que para nosotros no responde a los valores judaicos. Entonces nosotros no vamos a permitir que nuestras hijas vayan a una actividad de *Jabad* donde el fin justifica los medios. Donde te voy a regalar una play, una bicicleta, una computadora para que vengas a la actividad. Donde te voy a regalar un viaje a Israel para que participes de los espacios de estudio. Y no fue fácil para mis hijas, porque su entorno y sus amigas van todas. Yo lo lamento, vos querés ir a Israel, con todo nuestro esfuerzo, nosotros vamos a pagar para que vos vayas a Israel, pero no a través de *Jabad*. Y eso también habla de la coherencia de la que hablábamos al principio.

K: Si mañana viene tu hija y te dice: me voy a trabajar a la colonia de *Jabad* así junto plata.

N: Yo le diría que no me gusta la idea, la dejaría que sea libre de decidir, pero le dejaría absolutamente claro que no estoy de acuerdo, como me manejé toda la vida: “mamita, yo esto no estoy de acuerdo, no me gusta, no me parece”. Son discusiones que tengo a diario con mis hijas, no solamente de judaísmo, en general, yo en esto no acuerdo, por esto, esto y esto. Vos querés hacerlo, sos libre de hacerlo, pero sabelo, eso no significa meterle presión, significa que ella sepa que es libre de decidir, que se tiene que hacer cargo de sus decisiones, que yo no estoy de acuerdo. Después ella hará su experiencia, que se yo, pero es hasta el día de hoy que me dice: sabés que mis compañeras van a viajar a Brasil y tienen todo pagado y que se yo porque tienen un encuentro y ahora la *kehilá sefaradí* se maneja de la misma manera en Tucumán, maneja mucha plata, mucho viaje y mucha cosa con tal que estudien *Talmud* y que se yo ..

K: ¿Vos sos *sefaradí*?

N: Yo tengo mezcla *sefaradí ashkenazí*, pero siempre participé de la *kehilá ashkenazí* porque es la que me parece la *kehilá* más pluralista. Yo fui la primera en hacer *Bat Mitzvá* en la *kehilá ashkenazí*, sola. Me acuerdo que usé *kippa*, *talit*, me puse *tefilin*, digamos... primero hice con todas mis compañeras como se hacía en la escuela que hacíamos todas juntas, y después hice sola. Me parece que... de verdad, con *Jabad* hay cosas con las que no negocio, con las que no transo.

K: Para ir cerrando, yo te conté que mi trabajo tenía que ver con la transmisión y con el mandato sobre la transmisión, ¿se te ocurre algo sobre este tema que no hayamos conversado?

N: Yo quiero decir que no es fácil, que nos pone en un lugar a los que transmitimos, tanto como *morim* o como padres, que nos interpela permanentemente. Sostenerlo es mucho trabajo, sería mucho más fácil decir, sabés que, hagamos cualquier cosa, hagamos así nomás, o bueno, ... sostenerlo es mucho trabajo, requiere de mucha preparación, de sentarse a pensar, de tomar decisiones, de sostener esas decisiones, que a veces tener que enfrentarse, que es mucho más fácil ser tibios o no tomarse las cosas tan a pecho, pero yo creo que no nos podemos dar ese lujo. También implica, estar en esta posición de ser tan pluralista y abierta en ese sentido, que te cuestionen, lo hablo ya ahora como mamá, que te cuestionen, que te hagan planteos, porque uno crío para eso, uno crío para discutir y para que te hagan planteos. Que hubiera sido mucho más fácil criar como en *Jabad*, donde no se cuestionan y no se plantean y no hay lugar a discusión, que te dan todo resuelto y todo acabado y todo tiene su respuesta y se terminó. Este lugar, requiere de más trabajo.

K: ¿Y este lugar tiene para vos, desde tu visión, más de judaísmo?

N: Para mí definitivamente sí, para mí discutir y cuestionarse es parte de enseñar judaísmo. Cuando uno se deja de preguntar y se deja de cuestionar y deja de mirar “esto no sé si me cierra tanto, yo lo hubiese hecho de otra manera, si lo miramos para este lado...” Me parece más enriquecedor que lo cerrado y acabado. No es una receta el judaísmo, es mucho más que eso. No hay otra forma de vivirlo a lo largo del tiempo, para mí. A mí cuestionarme me hace volver a elegirlo, si yo me cuestiono, peleo, reniego, no me gusta esto... pero lo vuelvo a elegir. A la larga eso es lo que me permite volverlo a elegir y yo pretendo eso para mis alumnos.

K: ¿Cómo te ves en 10 años?

N: Yo no me veo acá, yo tengo una deuda pendiente con Israel.

K: Veremos.

N: Depende mucho del camino que tomen las chicas y depende mucho de mí también. Es una cuestión personal no resuelta. Pero, sin lugar a dudas, me veo vinculada con la educación. No sé donde ni cómo ni nada, pero sí.

K: ¡Muchas gracias!

N: De nada.

Entrevista PAULA NISNEVICH

Karina: Gracias por aceptar reunirse. Te cuento que estoy haciendo entrevistas en el marco de un trabajo de tesis que tengo que realizar. El tema elegido es el *mandato sobre la transmisión* en las escuelas de la red escolar judía, en los educadores, la importancia dada a la transmisión.

Paula: Lo que se me ocurre, primero, si yo tuviese que hacer ese trabajo, ¿qué diría? Primero, en la educación, principalmente en la educación en una escuela judía, hay diferentes mandatos que se ven como transversales, de diferentes escalas. Por un lado, tenés el mandato que viene familiar, es decir, la familia que decide que el chico estudie en esa escuela judía y qué tipo de mandatos manejan, si es una familia *sefaradí*, si es una familia *ashkenazí*, si es una familia que no sea *ashkenazí* pero más tirando a laica o como que, ahí hay determinados mandatos que atraviesan al chico en su escolaridad. Eso, por un lado. Por otro lado, también están los mandatos que tiene el docente que está dando la clase, que, en cierto punto si bien uno enseña y tiene que ser lo más objetivo posible, porque debe serlo, y enseñar de acuerdo a la ideología del colegio, cuando se suscitan diferentes situaciones uno a veces viene, digamos, atravesado por diferentes mandatos que tienen que ver con lo que uno recibió desde su familia y desde, también, la escolaridad, la educación que tuvo. Hasta qué punto vos podés manejar tus propios mandatos a la hora de enseñar, sabiendo que estás en una escuela y que tenés que regirte por esa ideología, independientemente si estás de acuerdo o no. Y por otro lado, yo creo que también existen mandatos en la misma escuela, que son intrínsecos, no es que uno los hace consciente de que están... están porque es parte de la constitución de la escuela y aunque quieras o no, de acuerdo a las normas, o de acuerdo al estatuto o al perfil del alumno que quiere formar, se generan mandatos. Se generan, no son impuestos... ¿se entiende? Desde ahí me surgió: mandatos, bueno hay mandatos en la familia del pibe, hay mandatos en la educación del docente que está enseñándole y hay mandatos que se crean en la propia escuela y tienen que lidiar todos juntos para, obviamente chocan en un montón de puntos, eso resulta interesante porque al pibe le dice: pará, vos me estás enseñando esto, la escuela dice esto, pero mis papás dicen otra cosa. Eso está bueno porque abre un abanico de posibilidades de discusión al respecto, a veces es negativo, porque choca, cuando choca y a veces las familias se ponen en contra de lo que vos estás enseñando, que la escuela está enseñando ... entonces eligieron la escuela, pero hay algo que

choca con la educación que recibieron ellos o que mantienen ellos como familia, en contra de lo que la escuela intenta transmitir. Y a veces está bueno porque esos momentos se van como reformulando.

K: Pensemos en el educador, el foco del trabajo va a estar puesto en él. El docente elige un camino de transmisión con el paquete con el que venga, cada uno desde su línea. Entonces, pensando desde ese lugar vamos a avanzar.

Primero, tu edad...

P: 24.

K: Contame en las escuelas en las que trabajás, la carga horaria y lo que enseñás en cada una.

P: Bueno, yo estoy en Beth, estoy en 6° grado y enseño todas las materias, o sea, *Tanaj*, *ivrit*, *masoret* con *jaguim* e historia del pueblo de Israel abocada directamente al proyecto del *Jidón de Israel*, no como historia... con ningún *reka histori* ni mucho menos. Son 3 veces por semana, unas 17 hs. semanales (hora cátedra de 45 minutos). Después estoy en Buber, doy *tanaj* e *ivrit*. Estoy en 7mo grado, 2° y 3er año. 7° y 2° doy *tanaj*, dos bloques por semana. *Ivrit* tengo 3° durante 3 bloques, o sea 120 minutos. Después estoy en Tarbut, tengo 18 hs. y doy solamente *ivrit* en un mismo nivel, 4 años seguidos, de 1° a 4° año. Y en Wolfsohn doy *ivrit*, 1°, 2° y 3° a las chicas todas juntas y después 4° por separado. Ese es mi trabajo.

K: Contame tu historia educativa, dónde empezaste, dónde te formaste.

P: Yo estudié siempre en un *shule*, al principio fui al Scholem de Mataderos, cuando cierra yo estaba en 4° grado. Me pasan a Buber, mi hermano ya terminaba 7mo ahí, entonces ya empezaba la secundaria entonces, como paquete, yo también al Buber. Arranqué en Buber de 5to a., toda la secundaria. Después empecé en *Melamed*, fui a la universidad y ahora sigo estudiando en forma particular *ivrit*, *tanaj* también con la misma *morá*. Esa es mi formación, mi educación. En la universidad estudié Administración. Ahora estoy haciendo en la UTN el tramo pedagógico.

K: ¿Nunca trabajaste de Administración?

P: No, pero con ese título quiero hacer la maestría en educación. La gestión aplicada al ámbito educativo. Ya lo busqué pero los planes se cambiaron porque Tarbut me propuso hacer el tramo pedagógico para estar en planta funcional y yo le dije: Bueno, está dentro de mi recorrido, porque sé que tenés que tener un título oficial para tener un cargo directivo, así que dije, bueno, en algún momento tengo que hacer algo oficial. Dejé la maestría para más adelante. Es la maestría y especialización en educación en la San Andrés. Pero, ahora hay como ... Beth me propuso hacer

la maestría en *Ierushalaim*, ¿viste?, la que propone Marcelo Dorfsman. Bueno... estamos negociando, estamos en tratativas. No sé cuánto es la beca que dan, si lo seguimos nosotros, no sé cómo quedó el precio, no sé absolutamente nada de nada. Así que Marcelo tiene que charlar con nosotras y ver. Si es así, la arranco el año que viene, empezaría la maestría...más adelante veré, seguiré estudiando pero ya es una maestría en educación, con orientación judía.

K: ¿Cómo elegiste Melamed?

P: Yo salí de 5º año con la idea de ser, de estudiar contador público. Siempre me encantó enseñarles a los chicos, a mis amigos. Siempre, me encantó. Parecía re copado enseñar. En ese momento ya daba clases de *Talmud Torá* en Hertzlia, pero porque había surgido la posibilidad y me dijeron: Querés Pau, y yo sí, bueno dale. Entonces ahí empecé. Como que la educación en mi vida estuvo desde el lado de mini docente en formación, no es que había pensado en ser docente. Un día mi hermano me dice: ché, estamos necesitando *morim* y que se yo, te gustaría. Y a mí siempre me gustó el *ivrit*. De hecho, en Buber en ese momento teníamos obligatorio hasta 5to, ahora está optativa, entonces había varios niveles y yo estaba en el más alto. Si bien no salía hablando, pero me encantaba. Así que dije: empiezo las dos cosas al mismo tiempo. Fui a la charla con Leti y dije, bueno, dale, empiezo la universidad y empiezo *Melamed* al mismo tiempo y veo. Se me hizo un poco difícil igual. Hice *Melamed* en mucho más tiempo, pero bueno. Y se dio la casualidad, el primer año que yo terminé la secundaria, al año siguiente, me llaman de Buber para ser ayudante de maestra jardinera. Ahí como que empecé en el mundo de la educación. Nunca había tenido nenes tan chiquitos, pero bueno, fui *madrijá*, *mazkirá*, pero nunca con nenes de 18 meses. Ahí empezó. Y al año siguiente Débora del Tel Aviv me llamó, fue mi ex directora, porque ella fue directora en Scholem de Mataderos, me llama y me dice: Paulita Nisnevich tengo *kitá dalet*, estás preparada, y yo le dije: bueno sí, dale. Tenía ya un año en *Melamed*, fui a la entrevista, ahí fue: qué onda tus papás, que onda tu vida... bueno, *ivrit* ni te voy a preguntar. ¿Vamos para adelante? Sí, ... yo no sabía nada: no sabía planificar, no tenía la estructura de dar una clase, saber qué es un programa. Entonces ahí me fui moldeando a los ponchazos. Al principio, los primeros tres meses Débora me acompañó, después me tiré a la pileta. Lo bueno que tenía es que los chicos eran *janijim* de la *tnua* y me conocían. No era Sharon, era Pauli, pero ellos me guiaban: cuando toca timbre tenemos que ir acá, cuando pasa esto tenemos que ir para allá, hacer esto... Ya así como que me fui encontrando en la cultura de la institución. Y empezando a ver qué materias tenía que dar, el contenido, los materiales... Ese

año me basé en lo que ya estaba hecho, entonces todo lo que hice era retomando lo que se hizo el año anterior. Ya el segundo año empecé a producir yo. Volví a tener *dalet*, con un grupo distinto, un poco más complicado, pero ahí ya tenía un poco más de noción de cómo dar una clase, tenía muchas más herramientas, un nivel más elevado, entonces ahí fue como que empecé a consolidarme como *morá* realmente. El primer año obviamente era un diagnóstico, a ver cómo me siento, si estoy cómoda, qué cosas corregir y ella me iba guiando al principio, después me dejó, yo iba acercándome a lo que venía: ¿qué tenemos? Una fiestita, bueno, de qué se trata, cómo es. El tercer año tuve *dalet* de vuelta, pero ahí ya me sumó *kitot gboot*, *hey* y *vav* una materia. Yo estaba tipo... ¿qué? Obviamente a trabajar en equipo, con mis compañeras. Cuando sos una *morá* en una *kitá* como que sos vos, estás vos, no es que no trabajás en equipo pero tenés que pensar vos misma sobre algo, en cambio cuando sos un equipo de tres, ya ahí es distinto. Bueno, y, ya después de ese año yo *dalet* lo hice de taquito, estaba muchísimo más exigente con los pibes, los pibes respondían super bien. Al otro año ya pasé a *gboot*. Y ahí fue como un cambio de 180° porque de tener *gboot*, más allá de que la actitud es distinta, los cambios corporales y todo lo que se genera, el nivel de dificultad de enseñanza es mucho. Entonces trabajábamos con un libro llamado *Guesher* que yo nunca lo había trabajado, te digo, estaba buenísimo buenísimo, y con mi compañera como que éramos... (chasquéa los dedos), una. Entonces ahí ya me fui haciendo mucho más, muchísimo más. Y, en esos años, lo que me pasó es que empecé a ver la educación distinta, como los materiales de antes, buenísimos, cómo los complementaría con la tecnología para que a los pibes les sea más atractivo. Entonces ahí empecé a hacer un cambio en los materiales, en mis proyectos, en mis actos, en montones de cosas. Bueno, después de tener tres años *vav*, *zain*, al tercer año, que volví a tener a los de *dalet*, fue hermoso eso, ahí empecé *tijón*, me llegan las propuestas de *tijón*. *Tijón* era como un mundo totalmente distinto. Tenía que alfabetizar pibes que nunca en mi vida había alfabetizado, a mí me venían con una buena *ramá* y yo empezaba a darles para que suban, entonces, alfabetizar, encontrarme con pibes que no sabían nada, con pibes que tenían algún conocimiento del *Alef Bet*, como que eran super heterogéneos los grupos y yo entré haciendo suplencias, es decir, en Wolfshon entré cuando la *morá* estaba embarazada, entonces salía de licencia, en mayo-junio. Y en Tarbut porque la *morá* anterior se enfermaba un montón y Fabiana necesitaba otra docente, entonces ahí, por Sarita hice el contacto, y tuc, entré. Era como ... viste cuando vos no empezás el año con los chicos, era muy distinto, porque vos no podés poner las reglas, establecer

conductas, los recibís como un paquete y bueno, hacés malabares como para enseñar. Había disposiciones de la clase que tampoco me ayudaban, mesas cuadradas que estaban todos sentados y no miraban todos el pizarrón, era un combo que yo tenía que lidiar con eso y mostrarles algo que para ellos era totalmente ajeno y que tenía que ser atractivo, sí o sí. Entonces, ahí empecé a armar proyectos. Ya mi segundo año de *kitot gboot* empecé a trabajar por proyectos. Es decir, un proyecto que a mí me recorre desde junio hasta diciembre, porque al principio es *horaot* y un montón de *tabniot* para que los pibes entiendan como manejarse y que eso me sirva de soporte para ir con toda al proyecto. Llamamos proyecto a un supermarket, a un *nemal teufá*, digo, agarraba una temática que recorría todo el año, entonces yo tenía todo *beur milim*, todas estructuras y después recreaba eso en vivo, y eso es la prueba final: yo veía cómo se desarrollaban, les iba tomando el vocabulario a medida que iba pasando el tiempo, iba trabajando todas las *meiumanuiot* y al final era re lindo porque los chicos se veían en acción. Yo dije, bueno, eso me funcionaba, vamos a hacerlo en *tijon*. Y en *tijón* también me funcionó, estaban re enganchados, que se yo. Uno era *Beit Café*: martes a la mañana tenía con ellos y traía todas las cosas de café, entonces bueno: estamos en un café, ¿qué hacemos?... y así empezaba a traerlos a mi idioma. Y lo bueno que me pasó es que, el año pasado, a fin de año, Fabiana me dice y Eti, que son mis directoras de Tarbut y Wolfsohn, me dicen: “Vamos a repetir al año siguiente los mismos alumnos. Vas a tener algunos alumnos más, que no tuviste (1er año, 4to año), pero todas las demás van a ser mis mismos alumnos”. Yo dije: Perfecto. Porque ellos ya saben como trabajo entonces, en este año, al principio empezamos con todo el comportamiento que tienen que tener y qué cosas tienen que hacer para cursar la materia, pero, por otro lado, ya me conocen, entonces yo empiezo como si nada. Y eso hizo que este año laburaron excelente. Obviamente que la exigencia aumentó un montón. Por ejemplo, en Tarbut al poner las mismas docentes en los mismos años, con los mismos niveles de 1ero a 4to, teníamos objetivos a cumplir para que los pibes pasen. Entonces ahí organizamos el área de una manera. Y además los pibes chochos. Cumplían con todo lo que yo establecía como conducta, y eso estuvo bárbaro. De hecho, el año que viene los vuelvo a tener, a los de 4to ya no, pero al resto también y eso es bueno porque vos también podés proyectar al alumno, por ejemplo, este alumno no reconoció estas estructuras, bueno al año que viene hay que ir más rápido, más lento...

K: ¿En qué momento te diste cuenta que administración no era para desarrollar laboralmente, antes de lo que contaste que querés estudiar gestión y unir tus conocimientos?

P: Eso me pasó un poco antes. Un día estábamos con mi amiga de la secundaria de Buber, que hicimos casi toda la carrera juntas. Teníamos una materia que se llamaba cálculo financiero, que es durísima, que es filtro. Y las carreras administración y contador comparten las mismas materias los primeros dos años, en tercero alguna que otra más y después ahí se ramifican. Entonces veníamos haciendo la carrera de contador las dos. Cuando llegamos a esa materia, un día estábamos en su casa estudiando para el parcial y no entendíamos nada. Habíamos hecho miles de clases particulares y que se yo y no entendíamos nada. Entonces nos miramos y dijimos: che, ¿si nos pasamos a administración? Que es otra cosa, es pensar una organización desde otro lado, no tanto número, no tanto informe, no tanto tan estructurado, y dijimos, bueno listo. Fuimos a rendir, nos fue mal, obviamente, pero ese día fue hermoso porque nos fuimos a dormir y dijimos: listo, ya está, mañana nos pasamos a administración. Nos pasamos a administración y ahí me dio vuelta el mundo porque todas las materias que me faltaban eran todas aplicadas a una institución que podía ser una escuela tranquilamente. Entonces yo tenía: planeamiento a largo plazo, que era crear proyectos. Organización del grupo de trabajo, entonces sabías cómo lidiar con la gente. Toma de decisiones, perfecto. Entonces yo todo eso ya lo pensaba desde el lado de la escuela. Me decía: esto es lo que yo necesito. Sí dije, amo lo que hago, entonces voy a dedicar varios años de mi vida a ser docente. Ojalá el día de mañana tenga la posibilidad de estar en la gestión, pero para llegar a la gestión tengo que haber, de alguna manera, hecho mi trayecto como *morá* y haber hecho un cambio en la *horaá* desde mi lugar. Que eso a mí me permita el día de mañana, si yo llego a un lugar de gestión, poder infundir en mi equipo, lo mismo que yo hice con mis alumnos. ¿Se entiende? Entonces ahí es donde empecé a ver la carrera desde otro lado y ¡a decir listo! Este título me sirve para el anclaje, después necesito algo de educación que refuerce mi título de gestión, pero eso a mí me permitió, por ejemplo, hablar con mis directoras desde otro lado, plantarme en una reunión diferente, armar un acto, algo...

K: Resignificaste la carrera en pos de la *hora*.

P: ¡Exactamente!

K: ¿En tu elección de ser *morá*, recordás referentes, inspiradores?

P: ¡Sí! Tengo en el transcurso de mi vida docentes que me han marcado en lo que es el área judaica. Belkis, que es mi *morá* particular, fue como clave. Belkis y Ethel fueron como faros de sabiduría y demás, con la diferencia de que Ethel por ahí tenía una forma como más estricta para algunas cosas como entrega de tareas y trabajos y Belkis era estricta, pero desde otro lado. No sé

cómo explicarlo, ellas fueron como dos puntas muy importantes. Y después en la carrera me gustaron muchísimo algunos docentes, Jaia me encantó: la forma de ejemplificar, de traer al alumno a la clase, como que tiene una metodología muy interesante. Rita S. me pareció re amorosa. Hay una *morá* que tuve de didáctica de *masoret*, que fue directora de Hilel, Miriam algo. Buenísima. Primero que tenía un *ivrit* excelente y segundo que era *datia* y vos dirías cómo, una mina que fue directora de una escuela religiosa podía abstraerse del contenido religioso en sí y enseñarte a hacer una clase de *jaguim* para cualquier tipo de alumno, en cualquier tipo de contexto, no necesariamente con el contenido religioso que tiene el *jag* en sí mismo. Buenísimo. Y Felipe Yafe que tiene un *ivrit* increíble. Él nos enseñaba Ruth y era un placer porque nos hacía todo lo que pasaba... no no, increíble. Ellos fueron docentes que yo miro y digo: qué bueno que los tuve como para retomar un montón de cosas. Y después en la facultad tuve otros, que lo que a mí me pasaba que al ser docente, ves a tu docente de distinta manera y tratás de sacar lo mejor de él, o pensás, yo por ahí haría este, este y este cambio y sé que a este docente le iría mucho mejor haciendo esto. Pero bien, como algo que me quedaba yo. Y lo mismo me pasa ahora en el tramo pedagógico.

K: ¿Y te reconocés haciendo cosas de ellos?

P: Sí, por ejemplo, Belkis lo que hace en el pizarrón, que lo hace también en la clase, ella en el pizarrón escribe por todos lados y vos al terminar la clase tenés como un panorama todo lleno de cosas y vos decís: de dónde salió esto y esto... y ella dice que ella abre ventanas. No sé, estamos hablando de algo y se abre una ventana y es para esto, seguimos hablando y hay otra ventana, para otra cosa. Entonces un día yo estaba dando clase, ya había empezado a estudiar con ella, y vi mi pizarrón y dije: ayyy, hice lo mismo que Belkis y fui a la clase y le dije: Belkis no sabés, mi pizarrón es igual al tuyo, con la única diferencia que vos escribiendo hacés todo un mamarracho y yo soy un poco más tutut... pero, lo mismo. Porque vos te das cuenta que por ahí esa *shitá* es muy interesante para el alumno porque por ahí no capta el 100%, pero sabe que alguna de esas cosas quedó, porque las sacaste. Si no las hubieses sacado, ese conocimiento por ahí nunca lo tiene. Entonces ahí sí me reconozco como ella. Y después tuve un profesor en la facu que era medio actor, y yo dije, ah, si, la actuación para el docente es una clave importantísima para atraer al alumno, entonces yo actúo siempre, traigo disfraces, me pongo cualquier cosa, canto, en el sentido de entretener al pibe pero riéndome de mi misma, como para que se den cuenta que ser

docente no es más ni menos sino que qué bueno que nos riamos, yo la paso bien con ustedes también, así que de ahí saque medio el payasín para dar clases.

K: ¿Tenés inspiradores que te hayan llevado a elegir la *horaá* que no hayan sido docentes?

P: Mis viejos, sin duda. Porque acompañan un montón a mi hermano y a mí en todo lo que hacemos. Son muy maestros, desde diferentes lados. Mi papá es un tipo que para decirte las cosas tiene como esa forma de: yo haría las cosas así... tiene esa paciencia para explicarte, creo que es docente. El estudió para ser docente porque en el secundario, más allá de que iba a *shule*, tenías como esa opción de hacer un año más y ser docente. Es como que tiene eso. Mi papá es farmacéutico, y también le gusta enseñarles a los chicos que recién empiezan todo lo que tiene que ver con farmacia. Entonces yo lo veo re more.

También mi *bobe* era *morá*, entonces de ahí tengo algo que me traspasa.

Mi mamá también pero desde otro lado. Como que te enseña más desde el hacer que diciéndote que te está enseñando.

Y mi hermano también es docente.

Entonces como que la docencia en mi familia está bastante presente, intrínseca. Yo creo que ellos fueron mis inspiradores para que yo dé los pasos para ser docente. Y siempre me super apoyaron para que yo haga lo que quiera hacer y se sentían super orgullosos de que yo sea docente, y eso fue muy importante.

K: ¿Qué es lo que más te gusta enseñar?

P: ¿De las materias que tengo hoy?

K: Yo te digo: elegir qué dar.

P: Si me decís así, yo elegiría *ivrit*. Pero porque a mí me pasa desde otro lado. Me apasiona.

Pero, estoy encontrando un mundo nuevo dando *tanaj*. Algo que yo no estaba acostumbrada a eso. Siempre di *ivrit*, siempre di *ivrit*. *Tanaj* siempre dio mi compañera, yo no daba *tanaj*. Después, al estudiar con Belkis *tanaj* más en profundidad, me dije: ¡Esto es maravilloso! Pero además la capacidad de que vos puedas con el *tanaj* y armás la situación y todo y personificarlo, me dije: ¡Qué bueno que está esto! Como que ahí me estoy abriendo. Para mí yo soy *morá* de *ivrit* de acá a la china...

K: ¿Cuál sentís que es tu tarea como educadora, en general, y como educadora del área judaica?

P: Yo creo que el docente enseña mucho más que contenido, creo que enseña valores, creo que se identifica con el alumno y cuenta su historia también, de alguna manera contribuye a que esa

persona sea mejor persona. Pero en el área judaica creo que lo que uno hace es crear identidad y no sé por qué en el área judaica siempre hay algo particular que uno transmite tanto desde el corazón y con la experiencia personal que el alumno tiene un vínculo muy especial con el *moré*. No sé por qué se da así, y no digo que con el de matemática no lo tengan, que con el de lengua no lo tengan. Pero creo que algo que viene desde la identidad y uno transmite su propia identidad genera esa identificación con el otro directa. Y me parece super importante para que el pibe se reconozca como judío, naciendo en una familia judía, independientemente de la corriente que elija llevar adelante.

K: ¿Te pasa enseñando *ivrit* esto?

P: Sí, totalmente. Porque en *ivrit* más que nada, yo cuento mi vida. ¿Qué es contar mi vida? No es que cuento toda mi vida, pero el alumno tiene ganas de saber la vida de la *morá*: ¿A ver qué hace Pauli? Entonces, por ejemplo, me puse los braquets, ¡yo hice una clase de los braquets! Pero porque yo sabía que la mitad de los pibes tenían braquets, entonces yo sabía que iban a enganchar. No les voy a enseñar como se dice el alambre, no, le voy a enseñar cosas que sé que sirven. Empecé la clase con una foto de Pauli con los braquets. Nos morimos de risa. O cosas que me pasaron ayer por la calle. Entonces digo, está bueno porque uno puede mezclar nuestras vidas personales a través de un idioma, que es lo que genera la comunicación. Si yo vengo con un cuento de Dany y coso, ¿eso me llega a mí? Ahora, si yo armo el mismo cuento y en vez de Dany y coso, pongo Flor y Diego que están sentados ahí, es distinto. Al pibe lo toca porque se siente parte de lo que estás haciendo. Desde ese lado encaró yo la enseñanza del idioma, como algo en lo que nosotros nos podemos encontrar, pero en otro lado.

K: Si enseñaras inglés, ¿pensás que te pasaría lo mismo?

P: Eh... no sé. Creo que el inglés es un lenguaje útil y que el *ivrit* es un lenguaje de identidad. No es útil porque se habla sólo y específicamente en Israel, entonces el pibe no lo necesita para comunicarse en otros países, pero sí creo que es parte de lo que te conecta con el otro como judío. Pero, como yo amo tanto esta lengua, entonces, lo que a vos te apasiona, al pibe lo apasiona. En cambio, si yo tuviese, en esta situación, que enseñar inglés, podría, sí, podría. Por ahí tendría que tener un poco más de conocimiento sobre la gramática, los nombres y demás que por ahí lo aprendí en Buber como alumna, pero no lo aprendí como lo necesita saber una teacher. Pero no sé si me pasaría lo mismo. Pero sí pienso que el educador que nació para ser docente puede enseñar cualquier cosa, con la diferencia que realmente va a poder llegar 100% con lo que realmente lo

apasiona enseñar. Sino, va a enseñarlo, pero no va a tener tantas ganas de enseñarlo como si otra cosa que eligió enseñar.

K: ¿Tenés recuerdos de tu historia como estudiante que te hayan marcado y los recuerdes en tu ser docente?

P: No sé... Me pasa, por ejemplo, me choca que por ahí yo concebía una forma de estudiar, una forma de respetar al docente o de tener todos mis cuadernos, anotar y demás y hoy encontrarme con una generación que es distinta. Que, si bien no hay tantos años de diferencia, debe haber 10 años de diferencia, que no es mucho, a la hora de verlos estudiar diferentes materias, me choca porque siento que nosotros nos comprometíamos desde otro lado con el aprendizaje. Entonces a veces me hace preguntarme a mí misma, qué va a pasar con las generaciones subsiguientes, si hoy en día ellos consideran el conocimiento o el aprendizaje de esta manera, qué va a pasar con el resto. Qué es lo que yo puedo hacer para cambiar esa forma de pensar o esa actitud hacia el aprendizaje. Entonces ahí es cuando vuelvo a como yo estudiaba, pienso en cómo hacer, no sé si para volver a lo anterior, pero sí infundir un poco de lo que yo...

K: ¿Cómo es tu vínculo con los objetos de la tradición judía, son importantes para vos?

P: No sé si me agarro mucho de los objetos. Sí creo que me da mucha ternura, por ejemplo, que mis viejos guardan un montón de cosas, no sé, la primera *kipá* de mi hermano o por ejemplo, le traje un *talit* a mi papá de Israel y fue todo para él. La importancia que le dan a determinadas cosas que tienen que ver con lo judaico, que atravesaron nuestra vida, desde que nacimos hasta ahora. Entonces yo digo, bueno, cómo podés valorar las cosas, no por su valor monetario sino por lo que representan y creo que desde ese lado también lo transmito. Como por ahí, no sé, yo les traigo un regalo a mis alumnos, o un detalle, y ellos ven que es distinto y ¿Por qué te lo traje? Pensé en vos. O no sé, alguna cosa que me trajeron a mí y le di importancia. Ahí toma valor, desde ese lado. Pero no tengo, por ejemplo, en mi casa cosas de valor

K: ¿Y con los rituales?

P: Sí, eso sí. Por ejemplo, siempre les cuento a mis alumnos: en *Iom Kipur* siempre, cuando yo vivía con mis viejos y Martín también, antes de salir de mi casa, papá nos hacía *birkat habanim*, siempre. Entonces cuando empezamos a vivir solos los dos, lo que hacíamos era ir a la casa de mis viejos solamente para que mi papá nos haga *birkat habanim* e ir al templo. Y eso para mí... siempre les cuento a los chicos, que suerte que puedo tener a mi papá para que me la haga y el día

de mañana me encantaría hacérselo a mis hijos, porque siento que tiene tanto valor para nosotros que es un ritual que queda en la familia para siempre.

Otra es que mi papá siempre besaba la *mezuzá* para irse. Entonces yo cuando era chiquitita no entendía que estaba haciendo, entonces yo hacía así y mi papá me levantaba y yo besaba la *mezuzá*. Y eso es que en cada lugar que voy, yo beso la *mezuzá*. ¿Por qué? Porque mi papá lo hacía, porque para mi papá es protección de la casa.

K: ¿Y cómo combinas esto de los rituales y algunos objetos en tu tarea docente?

P: Hay chicos que no los comparten, porque tienen otra educación, hay chicos que se aferran muchísimo al ritual y otros que no. Entonces ahí, es lo que yo te decía: a veces se entremezcla como uno lo vive, como el otro lo vive, a veces se genera algo super rico y a veces empiezan a haber conflictos. Por ejemplo: un día estábamos hablando de *kashrut*, estábamos en Beth y hay chicos que respetan y chicos que no. Entonces los chicos que no decían, yo la milanesa con queso, sí... y empezaron a ver qué dice la *torá*... entonces, ¿qué hace Pauli? Pauli no mezcla carne con leche, pero no come carne *kasher*, yo no le voy a decir a los chicos eso, no coman *kasher*, no. La escuela es *kasher*, bueno, entonces vamos a respetar esa ideología. Ahora, ¿qué dice la *torá*? ¿Qué hacen unos, qué hacen otros? Estamos en la escuela, les das un abanico, le das veracidad a lo que está diciendo cada uno de los chicos y no tiene que haber conflicto alguno, tanto los que comen *kasher* como los que no comen *kasher* se respetan entre sí, cada uno comerá en distintos lugares y se pueden juntar tranquilamente, uno come una cosa, otro come otra. Pero no viene la tendencia de Pauli personal. Sí te pueden decir: y Pauli, ¿vos comés *kasher*? Y ahí es cuando yo primero me atajo y lo primero que hago cuando entro a una escuela, de acuerdo a su ideología, es: directora X, si los chicos me preguntan esto, ¿vos qué querés que yo responda? ¿Lo que hago realmente o lo que la escuela dice que yo tendría que hacer? Entonces, en cierto punto, vos decís: le estaría mintiendo al pibe si yo digo: Sí, yo respeto *kashrut*, bla bla ¿y no respeto? Sí, es verdad, le estoy mintiendo. Entonces, cómo hacer para regirme por la ideología del colegio, hacer que el pibe siga con esa ideología y al mismo tiempo no mentirle. Eso fue muy intenso, siempre lo hago. A ver, ¿cuál es la ideología del colegio? Esto esto y esto. ¿Qué cumple Pauli? Esto esto y esto. ¿Qué le diría al pibe? Esto, esto... Entonces yo ya tengo las respuestas armadas, obviamente que no todas.

K: ¿Para vos no es un conflicto personal estar en varias escuelas con distintas líneas?

P: No me genera conflicto, porque sé lidiar en donde sí puedo decir algunas cosas y en donde no tengo que decirlas. El otro día los chicos de *Tanaj* del Buber tenían que hacer una charla Ted en base a diferentes personalidades importantes, hermanos que tuvo la historia, relacionando con los problemas de los hermanos que existen, que estudiamos en el *Tanaj* y dar un mensaje, esa era la consigna. Un grupo de nenas excelente empezaron a hablar de sus familias, historias de hermanos, lo relacionaron con todo el contenido y al final empezaron a cuestionar la existencia de Dios. Yo estaba ahí sentada escuchando. Era excelente el planteo, eh, entonces yo les dije: muchachos, yo les voy a poner un diez y les voy a contestar desde el lado académico y del lado personal. Del lado académico, la *Torá* dice esto, estudiamos esto. Del lado de la escuela, la escuela no viene a convencerlos a ustedes que Dios existe, pero desde lo personal, Pauli cree en Dios, pero acepta que sus alumnos no crean en Dios, ahora en el relato está escrito acerca de Dios. Entonces vos tenés dos opciones: decir esto no me interesa o decir ok, es parte de la historia del pueblo judío, la aprendo porque soy judío, no creo en Dios. Por ahí otra *morá*, escuchando eso reacciona distinto y dice: cómo vas a decir que no existe Dios. ¿Se entiende? Esto no me pasaría en Wolfsohn. No me podría permitir nada de eso. Ahí es donde tenés que lidiar. Al principio, estando el Wolfsohn, lo primero que hice a Etti es: decime qué cosas tengo que hacer o qué cosas no tengo que hacer entrando al establecimiento.

K: Te pregunté por los objetos, por los rituales, qué lugar tienen las palabras: ¿hay una herencia de palabras que nos representan o “la palabra”?

P: La palabra es muy poderosa. A veces lo que uno recibe en casa lo vuelca en otras cosas, frases, cosas que uno repite. A mí no sé si me pasa tanto, porque cuidó bastante lo que digo, pero a los chicos sí le salen las cosas. Por ejemplo: chicos que son como más turcos que dicen: yo me caso con una judía turca. Esas frases que quedan, para mí son una repetición de algo que ellos tienen como educación.

Para mí la palabra pasa, afecta, tuvo influencia en mi educación judía, sin duda, de hecho, del relato de mi familia, de las cosas que hacían y demás, pasó por la palabra. Y es eso lo que yo cuento a mis alumnos o sigo, y fue contado antes.

K: ¿Vos sos tradicionalista?

P: Más conservadora

K: ¿Cuál es la *tnuá* donde activabas?

P: Israel hatzeirá, paternal, en Nicasio oroño y César Díaz. Comunidad conservadora, pero abierta a algunas cosas, no tan tajante con determinados aspectos

K: La última, ahora que hiciste un raconto de tu historia educativa, tanto en tu formación como en tu elección, ¿cómo definirías el tema del mandato?

P: Para mí el mandato es un conjunto de cosas. Tiene que ver con el ritual, tiene que ver con a veces objetos, a veces no, pero muy profundamente con la palabra. Mandato es algo que uno repite o tiende a repetir porque nació con eso, porque por ahí la familia lo tiene incorporado. Ni bueno ni malo, uno lo puede tomar o rechazar. Yo creo que uno de los mandatos que tiene mi familia, muchos los capté, los absorbí, los llevo como bandera a la hora de ir adelante en mi vida y hay otros que no. Y creo que también mis viejos hicieron lo mismo en su momento. Y aceptan también que mi hermano y yo rechazamos algunos mandatos (los dos no rechazamos los mismos, por ahí él sigue con algunos que yo sí rechacé).

K: ¿Tenés identificado alguno?

P: El momento en el que uno rechaza uno es cuando se da cuenta que lo tiene y le hace ruido. Los mandatos están intrínsecos en uno por la educación que te da tu familia, entonces cuando vos reconocés que los tenés, está buenísimo, cuando ves que hay algo que no te cierra, ahí tenés la opción de rechazarlo. En la educación vos podés venir con un montón de mandatos y a la hora de educar, dejarlos de lado y eso es lo más difícil que hay, porque con toda la carga que uno viene, lleva adelante su vida con esa educación. Hay que decir, ok, yo vengo con esto, pero a la hora de enseñar posiciono el conocimiento desde otro lado. Pienso que los mandatos son buenos porque orientan y que hay que ir revisando los mandatos que uno tiene. En la educación judía los mandatos están muy establecidos, creo que hoy en día están algunas cosas un poco más abiertas que en sociedades un poco más antiguas, donde los mandatos eran tan pero tan fuertes que no se podía salir tanto de eso, pero ahora por ahí estamos un poco más abiertos. Es muy interesante ir descifrando los mandatos con los que viene el alumno, conociendo más a sus padres, porque podés entrarle al alumno de otra manera, porque ahí lo conocés y sabés cuál es su formación. Si querés enseñar desde otro lado, tenés que tocar el mandato.

K: ¿Cómo te ves en 10 años? ¿En aula?

P: No sé si me veo en aula. Me veo en alguna coordinación, pero me veo más formando docentes, pienso más en contagiar la chispa en otras personas, jóvenes. Para seguir potenciando la fuerza que el área de educación judía tiene que tener para no morir.

K: ¿Le ves posibilidad de muerte?

P: Creo que está en una situación en la cual, si bien está bastante debilitada por la influencia del inglés, si sería interesante contagiar a más gente más joven que se sume a la enseñanza de la educación judía, para ser *morim* y alentar a una buena formación de esas personas y sumado a eso, darles herramientas a los *morim*, para enseñar de manera muy atractiva, de manera tal de seguir alimentando el deseo de aprender, de lo contrario, si el docente no tiene más ganas, va a morir.

K: ¡Ojalá contagies tu energía!

P: ¡Siempre hablo con Belkis que no es algo de uno, se necesitan muchos!!! ¡Ojalá!

Entrevista RUTHY TUCHSZNAJDER

Karina: Yo hice la maestría en Ciencias Sociales en FLACSO y para la tesis de maestría, decidí hacer un trabajo de indagación en docentes, porque la tesis es sobre el valor de la educación y la transmisión en el judaísmo.

Ruthy: Qué bueno, es interesante. ¿Cuántas entrevistas tenés que hacer?

K: Más o menos 10. Esta es la 5ta. Estuve con Laurita, Elisheba, Ilana, el jueves con una persona con una línea más ortodoxa... y así.

R: ¡Con otros mandatos! ... o no...(risas). Quizás son los mismos mandatos desde otro punto de vista.

K: Veremos... (risas).

Mi idea es hacerte preguntas y conversar.

K: ¿Qué edad tenés?

R: 55 años.

K: Contame qué estudiaste.

R: ¿Todo lo que estudié? Bueno, en jardín arranqué en sala de 2, hace 53 años atrás, cosa que era rarísimo. Sala de 2, 3 y 4 hice en el *shule* solo. Sala de 5 mi mamá, toda una avanzada, me hizo una jornada completa, pero en dos escuelas: en la escuela del Estado de Corrientes y en el *shule*. ¿Por qué? Porque ella decidió que si yo hacía todo en el *shule* iba a hacer dos veces lo mismo, porque no había integral. Había sala a la mañana, sala a la tarde, era lo mismo a la mañana que a la tarde. Mi mamá, maestra jardinera, dijo: no, va a hacer una escuela a la mañana y una escuela a la tarde. Yo vivía acá a tres cuadras, en Camargo y Canning, entonces me llevaba a la escuela de Julián Álvarez y a la tarde me llevaba con ella al *shule*. Entonces yo hice sala de 5 integral, pero pasaba por mi casa a comer.

Después hice toda la primaria en el *shule*. Hice la secundaria dividida: a la mañana hice en el Normal 7, con orientación en Bachillerato Pedagógico, y a la tarde hice en el *shule*. La decisión también fue de mis padres, yo no tomé la decisión de a qué escuela iba a ir, en ese momento los chicos no decidíamos la escuela, el mandato era: vas a ir al Normal 7, porque en el año '78, yo terminé la primaria en el año '77, en el año '78 mis papás buscaban una escuela que estuviese lo menos intervenida posible, donde yo estuviese lo más protegida posible y el lugar para pensar,

que era el *shule*. Digamos, el parámetro en plena dictadura era ese...yo venía de una casa donde se pensaba, donde los libros eran importantes y el estudio más, ni te cuento. Y a mí más, y la exigencia de estudiar para mí era fuerte. Yo era la mayor, no importaba si era mujer u hombre, había que prepararse para la vida. Mi mamá es una persona que trabajó hasta que yo... ¡trabaja mucho! Viene a trabajar todos los días conmigo, va a cumplir 80 y sigue trabajando. Y el hecho de ser productivo, esto de: no importa qué, pero lo que hagas lo hacés, bien hecho, te preparás para: plomero, barrendero, lo que sea, tenés que hacer lo mejor que te salga, no hay medias tintas en esto.

Para mí el mandato es tratar, o por lo menos poner el mejor esfuerzo de vos. Sí es cierto que había una exigencia de que la nota tenía que ser alta. En realidad, era como un mandato implícito, de: “menos de 7.” (cara de no...). Será por eso que yo a mis hijos no les exigí nada, era tal la... la vara era muy alta en mi casa porque mi papá era un tipo destacado, es un tipo muy inteligente. Entonces me puso la vara altísima: ¡menos de 7 no! Yo llevaba un 7 y era: “si te podrías haber sacado un 9 por qué te sacaste un 7”. Yo no lo tomaba mal, nunca me lo tomé a mal esa exigencia, porque entendía que venía desde ese lugar. Yo soy de fácil estudio, a mí no me molesta estudiar, es algo que me gusta. Yo leo mucho, me gusta mucho estudiar, pero había momentos que no tenía muchas ganas de estudiar y ahí, por ahí zafar no estaba bien visto en mi casa. Salvo matemática. Matemática para mí es un clavo remachado. Ahí me perdonaban la vida porque tenía que ir a maestra particular para entender. Mi hermano es un bocho en matemática, pero un bocho, mal. Mis hijos los dos saben mucha matemática, así que, gracias a Dios, en eso nada que ver.

Bueno, hice todo el secundario en el *shule* y en el Normal 7 y cuando terminé yo quería seguir estudiando hebreo. Me hice un psicodiagnóstico, que se yo, y bue, abogacía. La verdad que me gustaba la idea de estudiar abogacía, era una carrera muy difícil para ingresar en ese momento. Tenía que hacer un año de ingreso. Desde prepararme en 5to año en un instituto privado, seis meses de ingreso, el segundo semestre estudiando, era un montón. Yo hice todo, fui a la UBA. Pero a su vez estaba todo el tema que yo decía: quiero seguir estudiando hebreo. Mis papás me dijeron: no hay ningún problema, pero mientras estés haciendo el ingreso, no. Porque tenés que dedicarle esfuerzos para eso. Entonces durante todo el primer año yo solamente me dediqué al ingreso, a ingresar y cursar primer año y cuando terminé primer año, porque me tenían que bancar la carrera en la *Mijlálá* que era privada, la universidad no. Entonces mi papá me dijo: ok,

yo te banco la carrera, pero primero ingresá a derecho, después estudiá hebreo. Siempre dice que le salió todo al revés de lo que él pensaba, pero no importa, se ríe solo. Y cuando terminé el primer año, le dije, bueno, ¿me puedo anotar en la *Mijlala*? Y mi papá ya no pudo decir que no, y me anoté en la *Mijlala*. Entonces yo hacía la *Mijlala* a la mañana y la facultad a la noche. Estudié siempre así, a la mañana *Mijlala* (en esa época se cursaba de mañana) y a la tarde o noche iba a la facultad. Y estuve así hasta los 20-21, que dije: necesito trabajar, yo no sirvo para estar... ya era muy quieto para mí, estudiar las dos carreras sin hacer nada. Mis papás medio que no veían la necesidad, para qué vas a trabajar, pero entendían que yo quería trabajar porque era importante para mí trabajar. Y me anoté para trabajar en el *shule*. No había lugar, no había una vacante, el *shule* estaba desbordado, había seis grados por nivel, la época del '85-'86 era una época de 3.500 alumnos, un desborde. No había lugar, no había vacante y Moishe¹⁷ mandó decir que no había vacante, pero había una vacante en lo que era el Peretz. Yo estaba en Israel con una amiga con la que habíamos hecho todo juntas, las dos carreras, entonces ella tenía una vacante en el Peretz como *morá* y yo como *memalet makom*. Cuando volvemos de Israel voy con ella, Miriam Sobol, que en paz descanse, nos recibe, todo así... Dos días antes de empezar las clases, recibe Miriam una llamada por teléfono de Moishe diciendo que yo pase a trabajar al *shule* porque una *morá* había renunciado. Entonces a mi me mandaron al *shule*. Eso fue en marzo del 86. Me manda llamar, me llama Miriam Calter y me dice: Ruthy no vas a trabajar acá, vas a trabajar en el *shule*. Yo digo: pero las clases empiezan en dos días. Andá a hablar con Moishe, yo ya no sé más nada, la orden es esa. Te imaginás que donde Moishe mandaba....

Llegué, fue muy gracioso, me dicen: qué grado preferís 3ero o 6to. Yo dije: 6to. Bueno, ¡vas a trabajar en 3ero. Jajaja! Así fue, empecé en 3er grado. Y bueno, desde marzo del 86 hasta hoy, trabajé en el *shule*.

Pero en el interín terminé la carrera de abogacía, terminé la *Mijlala*. Después de eso hice la carrera docente, yo soy docente universitaria, enseñé en la Facultad de Derecho durante diez años. Trabajé en un estudio de abogacía, seguía trabajando en el *shule*, siempre así. Ejercí la carrera universitaria en forma autónoma, fui abogada autónoma, mientras seguía trabajando en el *shule* en primaria.

Después de eso, ¿qué más estudié? Bueno, hice todos los cursos habidos y por haber que se daban en la *Mijlala*, en ese momento con puntaje, los hice todos. Después hice el

¹⁷ Moishe Korin, director de la escuela Scholem Aleijem en ese momento

perfeccionamiento en Derecho Internacional Privado en la Facultad de Derecho, después de eso empecé a trabajar en la escuela secundaria también. Me especialicé en historia. Seguí trabajando en historia. Hice todos los cursos para poder dar clases de historia también. Concurse en la Facultad, me gané la ayudantía y después de eso seguí capacitándome en eso. Después dejé la Facultad, me quedé en el *shule*. Y después hice: el perfeccionamiento en *Morei Morim*¹⁸, hice TIUD¹⁹... Qué más hice, no sé, me perdí, pero todo girando alrededor de la abogacía y la docencia.

Después, cuando empecé a trabajar en turismo, también hice todas las capacitaciones, todo lo que tenía que ver con turismo, que son como jornadas de capacitación, las fui haciendo todas, la que los operadores van mandando las sigo haciendo.

K: ¿Trabajaste como abogada?

R: Sí, diez años. Trabajé en un estudio jurídico primero como ayudante de una abogada, como asistente. Yo estaba a la mañana en el estudio jurídico y a la tarde en el *shule*. Ya me había recibido de las dos carreras. Cuando me recibí de abogada empecé a trabajar de abogada, fue automático. Tenía un amigo de mi viejo necesitaba una persona que haga tribunales, así, hacía tribunales a la mañana y a la tarde me iba al *shule*. En ese momento en el *shule* se entraba a las dos. Entonces yo trabajaba hasta la una y después me iba.

Después mi viejo necesitó ayuda en la agencia, yo ya había dejado de trabajar con esta abogada, había trabajado sola, con Tzivia, la *morá* Tzivia del *shule* éramos socias, y después de eso dejé la abogacía por algunas cuestiones más que no compatibilizaban mis valores con lo que yo veía en tribunales, y decidí que, la abogacía, en la teoría sí, en la práctica no era para mí. Paciencia, no había juicio oral, no había mediación, todas esas cosas que hay hoy en día que, si yo volviese para atrás, quizás tomaría ese rumbo, eso lo tomé para el lado de la docencia.

Después dedico el tiempo entre la agencia y lo que tiene que ver con el *shule*.

K: ¿Volviendo un poco a lo que me contaste, vos seguiste el Normal 7 con bachiller pedagógico solamente porque lo eligieron tus papás?

R: No me interesaba ser *morá*.

K: ¿Y cuando quisiste ir a la *Mijlala* era solamente para estudiar hebreo?

R: Solamente para estudiar hebreo. Yo no quería ser *morá*.

¹⁸ Curso de perfeccionamiento para enseñanza de la Shoá

¹⁹ Proyecto de AMIA de Documentación Narrativa de Memorias Pedagógicas

K: ¿Y cuándo apareció el deseo de ser *morá*, de ser docente, porque lo volcaste en otros ámbitos de la docencia?

R: En todos. Fue rarísimo lo que me pasó a mí con la docencia. Porque en realidad yo me identifico mucho con el relato que se leyó en el último ateneo de TIUD, “Yo no quería ser *morá*”. Yo la escuchaba a ella leer y fue el fiel reflejo de lo que me pasó a mí. Yo no quería ser *morá*, yo quería hablar hebreo, yo quería hacer *aliá*, yo quería ir a estudiar a Israel. Yo había insistido para hacer la *Mejiná*, yo me quería preparar y mis papás me dijeron que no. Eso yo no se los voy a perdonar, es de las pocas cosas que yo les digo siempre a mis viejos: ustedes no me dejaron ir a estudiar a Israel. Y ellos me contestan: si vos te hubieses ido a estudiar a Israel, no estarías ahora casada con Eli. Yo ya estaba de novia, pero en ese momento yo me puse de novia cuando estaba terminando 5to año, o sea que en realidad fue una elección. Mis viejos me decían: estudiá acá que es más fácil y después si querés te vas a Israel. Para cuando terminé, ¡ya estaba casada! Entonces ya era otra historia. Será por eso también que mi vínculo con Israel es muy fuerte. Yo siempre digo que un día a mí me va a agarrar la chiripiorca y voy a vender mi casa, me voy a ir a la miércoles. Uno de mis hijos que se vaya, yo me voy a ir atrás. No siento que sea una asignatura pendiente porque gracias a Dios voy seguido, y hago lo que me gusta cuando voy: estudio, sigo estudiando, me sigo perfeccionando, son cosas que yo amo hacer, porque me da a mí mucha riqueza para transmitir después. Entonces, siento que uno también cumple una función. Yo cuando voy a Israel no voy de paseo, siento que tengo que hacer algo para después traer acá. Es como raro lo que me pasa, pero siempre es así. Una amiga me dice, vos sos una loca, vos sos una judía sionista viviendo en un lugar equivocado, pero no, yo tengo una función, yo sé exactamente lo que tengo que hacer. Pero no puede pasar mucho tiempo sin que yo vuelva.

K: ¿Cuál es tu función?

R: Yo la sensación que tengo siempre es que yo quiero tratar de transmitir cuales son los valores con los que yo me identifico y con los cuales, no el judaísmo solo, las personas se identifican. Hoy justo la capacitación tuvo que ver con eso, yo siempre creí... yo vengo de una casa en donde el valor del respeto al otro a mí se me enseñó desde que yo era muy chiquita. Mi papá trabajaba en la construcción, mi papá construía, y para nosotros el obrero era una persona más, no era el negro de la calle. Entonces esos hijos adoptivos que mi papá siempre tenía, los cuales convivían con nosotros, mis papás siempre me enseñaron el valor del respeto del trabajo del otro, entonces, mi papá se fundió por pagar sueldos, porque se fundió en una cooperativa, entonces en esos

valores de ver al otro como un igual, fue lo que a mí me nutrió toda la vida. Esto que yo siempre les cuento a los chicos, de que yo me críe entre personal de maestranza del *shule*, es así, las pavas gigantes, ... porque mi mamá era *morá* y muchas veces cuando tenía reunión, no tenía donde dejarme, si Natalia, que es la que me cuidaba no había venido, Elena de la cocina me cuidaba, entonces mi mamá siempre tuvo con la gente que trabaja ese valor del trabajo. Vos pensás que la empleada doméstica en la casa de mi mamá está en mi casa hace cincuenta años. No se va a ir, sigue jubilada y viene a trabajar. Este valor del respeto por el otro, del trabajo del otro, mis papás trabajan los dos desde muy chiquitos, por eso te decía: si vas a ser plomero, si vas a barrer, siempre hacé lo mejor que te salga y siempre con respeto a lo que hace el otro. Esto para mí es como un valor en sí mismo y yo creo que el judaísmo tiene mucho de eso. Esto de... en mi casa la empleada doméstica no viene en *Kipur*, no viene literal. Es una discusión que yo tengo con muchas amigas mías que son muy cumplidoras, pero su empleada va en *Kipur*, entonces me dicen: ¿por qué no hacés venir a tu empleada en *Kipur*?, Porque en mi casa no trabaja nadie en *Kipur*, si yo no trabajo, no trabaja nadie. No es que tiene que venir alguien a hacer lo que yo no puedo hacer. Si es *Kipur*, es *Kipur* para todos en mi casa. Entonces, esta cosa que yo la mamé desde chiquita, esta cosa del valor viene desde ella, mi mamá en *Kipur* no la hacía ir, ¿por qué? Porque tienen el mismo derecho que todos, no importa si es judía o no.

K: ¿Quién era docente además de tu mamá en tu familia?

R: Mi mamá. Que de hecho mi mamá largó la docencia muy joven, porque mi mamá era de las que entendían que la maestra jardinera tiene una partida de defunción. En esa época a los 34, 35 años no tenían más paciencia y no seguían siendo maestra jardinera. Entonces mi mamá, cuando nació mi hermano, trabajó un par de años más y después dejó, listo, cumplió ciclo. Y se fue a trabajar con mi papá. Volvió un año a la docencia cuando mi papá se fundió y después volvió con él. Pero guarda los mejores recuerdos de su historia del *shule*, de hecho, sigue ultra ligada a la escuela, se emocionó mucho en la fiesta de los 85, estaba en las fotos, o sea, tiene una historia muy ligada al *shule*. Pero yo siempre dije, el día que para mí ser *morá* sea un peso, ese día largo la docencia, ese es mi límite, ni los chicos, el día que para mí, no tenga nada para transmitir, que se me transforme en algo que entrar acá no me da algo más, ese día largo la docencia.

K: ¿Y qué es ese algo más que sentís que te da la docencia?

R: La docencia a mí, más allá que me di cuenta, a medida que fueron pasando los años... el primer año que yo tomé un curso, que fue en el año '86, lo tomé como un trabajo. Cuando

terminé ese año, me acuerdo que dije, esto es más que un trabajo, esto tiene que ver con una forma de vida, tenía 22 años yo. Y ahí me di cuenta que iba a ser tan abogada como *morá*. En ese momento yo decidí que no iba a dejar, yo pensaba que iba a trabajar de *morá* unos años y después, cuando me reciba de abogada iba a dejar el *shule*, me iba a poner un estudio, bla bla... Y cuando yo me recibí de abogada mi papá hizo una hermosa fiesta de recibimiento, esperando el estudio, y siguió esperando el estudio. Hasta que me dijo: vos no vas a trabajar nunca de abogada. Yo: papá estoy trabajando con Diana... me miró y me dijo: ¡A mí decime la posta! Le digo: papá, hago lo que me gusta, me encantaba dar clase en la facultad, me encantaba ver amigos míos que se recibían porque yo les había tomado el último examen (daba la última materia), eran cosas que me hacían bien a mí. Y aparte tengo una cuestión con la justicia bastante particular, me gustan mucho las causas perdidas, pero aparte de todo, trato de ser lo más justa que me sale, a veces me equivoco, obviamente, como todo el mundo, pero intento siempre ser lo más ecuánime que me salga.

Muchas veces los chicos me dicen: y vos qué pensás, y yo les digo: no, yo te doy las dos posturas, decime vos qué pensás, cuando deje de ser tu *morá* te puedo decir lo que pienso, ahora no. Trato de mostrar siempre las dos caras de la moneda.

K: De toda la docencia que ejerciste, te quedaste en el *shule*.

R: sí, dejé la universidad, me quedé con primaria y secundaria.

K: ¿Dando qué materias?

R: En secundario doy historia en el área oficial. Yo empecé a dar historia a pedido de la escuela. Cuando 7º pasa al área de la secundaria, en el año 90, 92, que por disposición ministerial 7º era parte del polimodal, no me acuerdo cómo era, pero yo trabajaba en 7º en el área judaica, pero tengo título habilitante por el recorrido que tenía hecho en la universidad, más el título de abogada que me habilita para dar clase de educación cívica y de historia, creo que sociología también. La cuestión es que me mandan llamar, creo que en ese momento fue Malke, que me dice, mirá: 7mo va a pasar al área de la escuela secundaria, vos estás trabajando ahora en 7mo, a nosotros nos gustaría que vos puedas tomar algunas horas dando historia oficial. Yo dije: ¿Dando qué? Vos estás capacitada para dar Ciencias Sociales. Yo ya había hecho algunos reemplazos, algunas suplencias cuando faltaban docentes en el área oficial en la parte primaria, me llamaban para hacer suplencias, si había alguien se iba, o se iba de viaje, porque como yo soy profe de historia podía dar las materias de Ciencias Sociales. Entonces me llamaban para dar sociales. Me

dicen: queremos que te hagas cargo del área de sociales de 7°, aparte de judaica de 6°. Y así entré, entré a escuela secundaria. Y de hecho durante dieciséis años en el secundario di solamente historia oficial, no di judaica en el secundario, yo daba judaica en primaria, en 7° y otros grados por los que pasé hasta que me anclé en 7°. Y daba historia nada más en 1°, 2°, 3°, hasta que me llamó Miriam Redak y me dijo: Mirá, la verdad, ¡vos tenés que entrar al área judaica! Bueno, está bien, le dije yo, pero no me agregues muchas más horas, ¡porque no tengo un día que se estire! Me dio un año 5° año, otro año... y ahora anclé en lo que es historia judía en 1°, historia oficial en 1° y en 2°. Y en 7° doy toda el área judaica. A veces si hay dos *morot* daba historia en uno y todo el resto en otro, se da por áreas, depende, ahí dependo mucho de cómo se maneja el horario. En eso el *shule* es muy respetuoso, porque yo tengo también un límite de horas, entonces lo que pedí es cubrir la totalidad de un grado de 7° solo, cosa de saber que trabajo con un grado solo y no perjudico a nadie. Por eso tengo la totalidad de las horas de un grado, con lo que significa abarcar la totalidad de un grado, y el resto de los grados se los reparten entre las chicas y ya está. Es más fácil incluso para los chicos, porque las horas las vamos manejando y también es más fácil porque saben que estoy todos los días en tal bloque, estoy todos los días en el *shule*, de lunes a jueves.

K: Volviendo a tu elección docente: vos elegiste después ser docente, la docencia te encontró a vos y en ese momento, se te fueron apareciendo referentes que tenías ahí, como dormidos.

R: Sí, yo creo que la docencia me eligió a mí. Cuando empecé a dar historia en la parte oficial, tuve un referente que fue una profesora que yo tuve en el Normal 7 que daba historia. Era una mina que por primera vez me presentó a mí lo que era un cuadro sinóptico, estamos hablando del año 80. ¡Cuadro sinóptico en el año 80! Lo único que se sacaba en el año 80 eran flechitas. Y ella nos presentaba la historia, dada desde otro lugar y me encantó, me pareció tan didáctico lo que estaba haciendo, y era abogada, que me encantó historia en ese momento. Y después lo que me empezó a pasar es que empecé a mirar más que referentes de historia, empecé a mirar metodologías, es decir, desde donde yo me enganchaba con diferentes profesores que me daban clase, que a mí me llegaban o que me eran significativas y ahí me di cuenta que muchos de los docentes que me daban clase, en la *Mijlala* por ejemplo, en primaria la *morá* Pnina Zlotoporo para mí fue un de ... y Diana Warberg, ellas fueron de los mayores referentes que yo tuve. Con Diana, hasta que se murió, fuimos compañeras y amigas después. Y en el caso de Pnina Zlotoporo, era una genia dando clase, de esas docentes que las ves y brilla ella y la otra que tenía

una didáctica tremenda era una *morá* de *Tanaj* llamada Rina. Y la otra es Jaia Barylko. Pero Jaia desde la didáctica, no sé si tanto desde lo que transmitía de conocimientos, sino desde la forma en la que ella daba los contenidos. Yo siempre digo, yo no sé si Jaia, entre comillas, no quiero ofender a nadie, yo no sé si Jaia “sabe tanto de”, como el “cómo dar” lo que se da. Yo creo que, ahí está el secreto de ella, porque a veces me encontraba escuchando cincuenta veces lo mismo, pero lo estaba diciendo de cincuenta maneras diferentes, entonces yo dije: ¡Capa esa mina! Porque me está diciendo cincuenta veces lo mismo, ¡pero me lo está dando de otra forma! Eso fue lo que a mí más me enganchó. Desde ese lugar. Después tuve colegas que me gustaba mucho la manera que tenían de relacionarse con los chicos, desde el conocimiento no desde una cosa dispar sino de lugares distintos, no hay una escala, no es que el *moré* está acá...son lugares diferentes: una madre es una madre, un hijo es un hijo, no es uno más o uno menos... Siempre busqué referentes que me hagan sentir eso, de que estoy con una persona que es diferente, que tiene otro lugar y otro espacio y en ese espacio me enseña y aprendo y puedo por ahí transmitir algo. En ese lugar me identifiqué, siempre trato de buscar, hasta de los que más me embolan, siempre trato de buscar algo que me transmita, que me llegue. Me pasó mucho cuando hice *Morei Morim* también, quizás no todo lo que vi en las dos veces que fui a Israel a *Yad Vashem*, no todos los *martzim*, no todos los pedagogos que vinieron a dar clase, me resultaron maravillosamente interesantes, pero de cada uno me llevé algo que sí o que no, pero me llevé algo. Entonces es eso, yo lo que trato de buscar, no sé si modelos, yo no tengo un modelo de docente, que se yo, cuando vi Merlí, por ejemplo, si bien la serie me fascinó y todo el entorno de la filosofía me fascinó, yo miraba cada cosa como una clase de filosofía en sí misma, yo lo que tomaba quizás, no era el modelo de relación profesor alumno, sino La clase de filosofía, es decir, a diferencia de otros que miran el modelo docente de Merlí, yo busqué otra cosa. Por ahí es medio loco lo que digo. Pero me gustó más la clase de filosofía en sí misma, tema que de hecho ya dije, la voy a ver de vuelta, porque quiero volver a buscar algunas cosas que quiero identificar con la ética judía, porque estamos planificando algo para el año que viene para las especialidades del secundario, que tiene que ver con lo que a mí me gusta que es tarea social. Entonces bueno, hay una idea de buscar, dentro de las especialidades, cuestiones de responsabilidad social, en el área empresarial y en las fuentes del judaísmo. Quiero volver a algunas cosas de ética de Kant y esas cosas para poder relacionarlas... es una idea loca que tengo, seguramente va a prosperar en algo...

Miriam me sigue, se enganchó Miriam Volfson también, entonces está bueno cuando te dan alitas y te dicen: ¡hacé! Y eso es lo que me pasa a mí en el *shule*. La verdad es que tengo que reconocer que nunca me dijeron que no a nada, y me reconocieron mucho. Tengo que reconocer que también me premiaron y me reconocieron y me dieron viajes y me dieron un reconocimiento que no sé si me merezco, pero lo tengo.

K: ¿Nunca trabajaste en otro *shule*, nunca te dio curiosidad?

R: ¡No, no, jaja! A ver, yo me reciclé mucho, en el *shule*. Me reciclé todo el tiempo. Cuando me canso de hacer algo, hago otra cosa. Pero yo voy y lo digo: no quiero más esto, quiero hacer otra cosa. Entonces me reciclé tanto en el *shule* que siempre, cada 5/6 años hice otra cosa. Entonces, por eso te digo, ahora, después de haber hecho muchos años, hace nueve años que estoy con el Leoncito, ahora fui y dije, bueno ahora quiero hacer esto. Bueno, hacelo. Busco siempre otro área otra cosa, me ocupé también de los exalumnos, hice reuniones de exalumnos, convoqué exalumnos, ahora estoy con todo el tema de Marcha por la vida haciendo foundrising, siempre busco... No, no me dio curiosidad. Así como soy culo inquieto, nadie entiende como hace más de 33 años que estoy en el mismo lugar. Esa pregunta que vos me hacés me la hacen mucho. Porque me dicen, sos tan inquieta, no te podés quedar quieta un segundo, siempre estás buscando... ¿Cómo hacés para estar 33 años en el mismo lugar? ¿Vos cambiás de familia? ¿Vos cambiás de hijos? No, ¿vos cambiaste de pareja? Algunos cambian de pareja, otros no. Bueno, ese es el *shule* para mí. Es eso. Es buscar el reinventarse en el ámbito en el cual me sienta cómoda.

K: ¿Si bien estuviste en un solo colegio, podés responder qué considerás que es un *shule*, ¿qué es una escuela judía?

R: El día que yo me vaya del *shule*, todo lo que yo me llevé del *shule*, seguramente lo voy a volcar en otro lado. Es decir, yo sé que voy a poder hacer otras cosas en otros ámbitos, que todo eso que yo me llevo del *shule*, seguro que lo voy a poder volcar en otras cosas, pero es como que, sí es así, es eso que te dije antes. Ahora vuelvo a tu pregunta.

K: ¿Qué es un *shule*?

R: El *shule* es un modelo escolar bastante particular. Yo creo que solo los que transitan por un *shule*, entienden que el concepto de *shule* es más que escuela. Porque la traducción de *shule* no es escuela, la traducción de *shule* es escuela, hogar, lugar de juego, lugar de aprendizaje, lugar donde crezco, lugar donde aprendo valores. *Shule* es como que abarca más, *shule* es en idish eso que te da el *einishkait*, eso que te hace sentirte cómodo, sentirte en casa, es esa puerta que se abre

y ese portero que hace 50 años me decía buen día, ahora es el chico de seguridad al que saludo con un beso, o es el alumno que viene y te abraza o el chiquitito que se te cuelga encima, o los chicos de Hamakom Shelí que venían hace 10 años a hacer su festival, o los papás que están entrando a ver la fiesta de sala de 5. El *shule* son generaciones que pasan, es como esa impronta que te queda, es tu casa, es lo que vos llevás grabado. Creo que todos los que transitaron por algún *shule*, cuando digo *shule* digo cualquier escuela judía, *ashkenazí*, *sefaradí*, en general, cuando hablás con cualquiera que transitó un *shule* siempre tiene estos recuerdos, estas cosas que le pasaban más que en una escuela del Estado. Quizás vos hablás con alguien que transitó en simultáneo una escuela del Estado y una escuela judía y vos le preguntás qué recuerdos tenés de la primaria, y seguramente va a tener muchos más de lo que es la escuela judía que de la escuela estatal. Si vos me preguntás a mí que recuerdos tengo del Normal 7 y qué recuerdos tengo del *shule*, yo te puedo nombrar las sanciones que tuve en el Normal 7 y te puedo nombrar los miles de recuerdos que tengo del *shule*, ¿entendés? Es como, son dos tránsitos diferentes. Esto es lo que creo que el *shule* enmarca y por eso las que elegimos ser *morot*, seguramente tuvimos algún tránsito por alguna escuela que nos marcó, las que elegimos la *horaá*, tuvimos algún *shule* que nos marcó en nosotros. Me parece que tiene que ver con eso.

K: ¿Con poder continuar con algo?

R: Con hacer trascender valores, yo creo que tiene que ver con eso. El *Goldene keit* del que habla Peretz siempre es eso, vos sos como un eslabón más. Hoy justo hablábamos con los chicos de lo que es Israel y el pueblo de Israel, y lo que es el Estado de Israel, y hasta donde, qué y cuál es la pertenencia. El pueblo de Israel trasciende lo que es el Estado de Israel. El pueblo de Israel es el pueblo judío, y trasciende hasta la religión. Acá ya no se habla de religión, se habla de eso que te une al otro, eso que hace que vos estés en la India y te cruzás con alguien que tiene algo escrito en *ivrit* y digas: sos judío, en el idioma que sea y te provoque esa empatía. Creo que tiene que ver con eso. En algún lado todos tuvimos un *shule*.

K: ¿Por ejemplo?

R: Mi papá que nunca fue a un *shule*, tuvo su *shule* en su salita de 3, su salita de 4. O en el *kínder*. ¿Entendes? Esta cosa de crear comunidades. Entonces, creo que todos tenemos ese *shule* adentro, y mis papás buscaron darme a mí eso. Darne eso que sus padres o sus abuelos en su momento habían transmitido. Es esa sensación de casa. Yo entro a cualquier *shule*, ojo, no me pasa solamente en el *shule*, yo voy a capacitaciones en otros *shules* y me encanta ver otros

shules... fui a Salta a Rosario, y me sentí maravillosamente bien, porque sentí que estaba ese aire en común. Yo siempre que voy a algún lugar trato de visitar algún *shule*, porque me encantan, me emocionan, me duele cuando veo un *shule* cerrado, me parte el alma, cuando veo un *shule* que se transformó en otra cosa. No puedo pasar por Ayacucho, me deprimó pasar por ahí o pasando por Aguirre, me parte el alma, digo: no puede ser, o Mataderos, mis suegros viven a la vuelta del *shule* de Mataderos y no pasamos, vamos por el otro lado para no pasar por la puerta. Me encanta entrar a los *shules* y me encanta ver las paredes, lo que aprenden los chicos, miro... y siento que se respira eso. Cada *shule* con su impronta, con su estilo, chiquito, grande, no importa eso, pero sí, me encanta.

K: ¿Cuál pensás que es hoy tu tarea como *morá*?

R: En los tiempos que corren, creo que el *shule* es un anca, y no es un ancla solo para los pibes, es un ancla para los padres también. Los papás que eligen educación judía hoy en día están buscando eso, están buscando ese anclaje, que a veces, a veces no, en la mayoría de los casos, en la escuela secundaria no lo van a tener, porque muchas escuelas que se dicen escuelas judías, en muchos ámbitos pierden ese judaísmo y se desdibujan, o se transforman en algo más amplio, no sé, llamémoslo como quieras. Me parece que lo que los papás buscan es eso, y creo que nosotros como misión somos eso: reacomodarnos, reinventarnos, todas las generaciones tuvieron sus Hilel y sus Shamai y esto es eterno, todos tuvieron su reforma y su conservadurismo y esto es eterno, y creo que estamos volviendo a atravesar en todas las etapas pasamos por lo mismo, los *jasidim*, los *mitnagdim*, es histórico. Yo siempre les digo a los chicos que esto es parte de la historia, desde tiempos inmemoriales esto de: porque vos sos esto y vos sos esto, ya lo hemos vivido veinte veces, a mí ya no me preocupa, pero en la esencia lo que se busca hoy en día es eso, la misión del *shule*, la misión del *moré* es esa ancla que te identifica con algo de lo que te sentís parte. Y el *moré* creo que tiene esa tarea, y es difícilísima porque creo que a veces hay cosas que te juegan en contra, a veces, incluso las demandas de los padres te juegan en contra, a veces los pedidos que tienen que ver con incrementá esto, hacé más esto, contra lo que vos querés hacer también pesa. A veces como hacer para que ambas cosas se puedan hilvanar en algo que pueda ser creativo y novedoso, a veces lo tradicional no tiene por que ser ni creativo ni novedoso. El otro día montamos el violinista otra vez y los papás no paraban de llorar, viendo una obra de Scholem Aleijem que los hizo llorar como marranos y no es ni creativo ni novedoso, es sus hijos arriba de un escenario haciendo una obra que, no por conocida deja de impactar. Y quisimos cambiar de

obra y los papás nunca aceptaron, y fue un rechazo de: vuelvan al violinista. Y creo que tiene que ver con este violinista haciendo equilibrio en un tejado, es eso, somos todos violinistas haciendo equilibrio en un tejado, ¡nunca mejor dicho! Jaja!

K: Vos hablás mucho de los valores, cómo se ponen en acción, ¿cómo se concretizan frente a los chicos?

R: en acciones, en acciones. El judaísmo es acción, a mí todo lo demás no me va. Me puedo quedar hablando horas y horas y horas. Pero mirá, hace muchos años yo leí algo que me quedó grabado: es esa imagen del padre caminando con el hijo en donde te dicen tené cuidado porque siempre hay alguien que te está mirando atrás. Bueno, es eso. Yo puedo ir y decirle a otro: vos tenés que... No, vos tenés que accionar, si el chico te ve en acción, si vos hacés, podés transmitir en esa acción lo que vos querés hacer. Si yo quiero que un chico entienda que un chico de otro lado es un par, yo tengo que ser la primera en decir bueno, hagamos algo y accionemos para que eso suceda. Yo les quiero mostrar a los chicos, cuando hicimos una campaña, cualquiera, yo les tengo que mostrar que yo también soy parte de eso y yo tengo que ser la primera en ir a mi casa, buscar, mostrarles, en decir. Esto se hace, no hay manera. Si yo quiero que un chico sea contemplativo con la realidad que lo rodea, tengo que pedirle: contame algo que te haya pasado en donde vos te viste empatizado con el que estaba enfrente tuyo, no tiene que ser un pobre, hablo de un amigo, de un docente, de una persona, lo que sea. Si yo quiero que mis alumnas de 3er año empaticen con una criatura que vive en una villa, yo tengo que ser la primera en ir a la villa. A mí me pasan esas cosas, creo que las palabras se las lleva el viento y las acciones son lo único que queda. Yo creo que el judaísmo es acción. Todo lo demás es palabrería. Es un relleno muy bonito de un montón de cosas que se pueden decir, pero que si no las llevás a la práctica no dan resultado. Si yo te digo, para darte un ejemplo, en la tarea cotidiana, me voy a hacer cargo de TIUD dos años, y te digo sabés que, me reuní una vez y las otras me lo mandaron por mail y se terminó... pero si yo no me pongo al frente de eso y les muestro que esto se puede hacer, que es posible, que estoy con ellas, que me quedo un viernes a la noche, que postergo la cena familiar y que podemos encontrar un momento para hacerlo y que lo pueden hacer, ... si yo no les muestro que se pueden... yo siempre digo que lo que más transmite es la acción, no hay otra. En todos los ámbitos es la acción. Si yo tengo que ayudar a una amiga que está en problemas, si yo no le muestro a mis hijos que yo salgo corriendo a ayudar a ese amigo, ¿quién va a salir el día de mañana cuando yo necesite? Esto es así, y con los pibes pasa lo mismo. Y a veces me equivoco y

hago mal las cosas y soy la primera en decir me equivoque. Y pasa con los chicos, con los grandes, con mi marido.

Hace cuatro años viajé a acompañar a mi hijo a recibir un diploma en Francia y él se paró arriba del escenario porque lo nombraron speaker de su camada, le pidieron que hable, él no sabía francés y en un año había aprendido francés, y yo sabía que él iba a hablar en francés, y nosotros no entendemos nada en francés. Entonces decíamos, cómo vamos a entender lo que él va a decir. Tres minutos antes de irse, me agarra y me dice: tomá, y me pone enfrente un papel. ¿Esto qué es? Es la traducción del discurso que voy a decir, porque yo necesito que ustedes entiendan lo que voy a decir. Es eso. Es preocuparte por el otro, mi hijo sabía que no íbamos a entender nada de lo que iba a decir, y él se tomó el trabajo de traducir todo al castellano, para que nosotros podamos entender lo que él estaba diciendo. Me emocionó tanto el gesto que dije: misión cumplida. Me emocioné... (con lágrimas en los ojos).

Les explico a los chicos que uno no nace solidario, uno se hace solidario. El ser humano es egoísta, nace egoísta y aprende a partir de los hechos, de las acciones, aprendes. Y el judaísmo tiene algo muy inteligente, que obliga a ser solidario, te obliga a pensar en el otro. Eso del *maaser* es obligatorio. Es tan obligatorio que nosotros en la agencia lo tenemos incorporado. No importa cuánto, no importa qué, destinar el tiempo también. Cuando yo me voy un domingo a Florencio Varela, a Pilar, fui a Villa Fraga el domingo, destinar cinco horas, una, no importa cuánto, para arrancarle una sonrisa a un chico, los pibes lo reciben y lo perciben. Lo más lindo que me pasó este domingo, una nena de otra escuela con la que trabajamos en conjunto, yo me fui a Entre Ríos un fin de semana con la otra escuela, viajamos como treinta personas, y este grupo fue espectacular y este domingo fuimos a Villa Fraga, una nena de esta escuela y cuatro de la nuestra, cuando terminó la actividad les preguntamos qué pensaban, nos hizo llorar a todos, una de las nenas dijo: mirá, yo te voy a decir una cosa, te cuento que había 30 pibes que si los ves en la calle salis disparada para otro lado, y acá te sentás, jugás, en medio de la villa, en el patio de la parroquia de la villa. Vino uno de los padres de las nenas, con la camarita, a sacar fotos. Entonces, en la evaluación una de las chicas dijo: esto derriba prejuicios, sabés por qué, 14 años tiene, si yo veo al papá de las nenas en la calle, yo cruzo de vereda. Y acá le fui a dar un beso y le agradecí que me trajo a los chicos y que confió en mí. Me hizo llorar. Es eso, eso son valores, y esos valores no son solo judíos, son judíos porque los aprendí en el judaísmo, pero son valores universales. Por eso me encanta que la escuela secundaria tenga esta apertura de no solo trabajar

con *Hamakom Sheli*, sino trabajar con el Leoncito, la fundación... y esto está buenísimo porque les abre a los pibes de una manera la cabeza, los valores que yo tengo los puedo transmitir desde otro lugar, entonces, igualmente el Leoncito tiene mucho de valores judíos, pero otra vez, no son para judíos. Son valores judíos universales, para todos. El Leoncito está conformado por gente que es de la cole y que no, y siempre en red. Nosotros ayudamos a la comunidad de Pilar y los dos referentes de esa comunidad vienen con nosotros a Florencio Varela. Siempre hay un referente que, a su vez, colabora con otra comunidad. Es así.

K: ¡Gracias!

Entrevista YAEL MITELMAN

Karina: Para terminar la Maestría en Ciencias Sociales que hice en Flacso, tengo que hacer un trabajo de Tesis y el tema que decidí abordar es “El valor de la transmisión en el judaísmo”, desde ahí, decidí indagarlo en docentes del área judaica.

Te propongo seguir una guía de preguntas y conversarlo.

Yael: Dale.

K: ¿Qué edad tenés?

Y: 45 años.

K: Contame tu historia educativa desde sus inicios.

Y: Yo vengo de una familia tradicionalista, mis padres no recibieron educación judía y fue mi madre la que insistió que para ella era importante que sus hijos vayan a una escuela judía. Con lo cual yo empecé jardín en Bet Am, hice hasta 4to grado, después porque nos mudamos y demás me cambié a la escuela de Lynch, el Tel Aviv N° 5, terminé la primaria ahí y, en mi caso, mis hermanos no siguieron secundario judaico, pero yo quería seguir secundario judaico, hice Rambam y después estudié *Mijlala*.

Yo digo que yo soy judía porque soy producto de las instituciones, porque mis padres poco saben de judaísmo y lo que aprendieron, lo aprendieron de la manera inversa, como les ha pasado a muchos de esa generación, donde nosotros desde el *shule* llevábamos los contenidos y ellos acompañaban y replicaban lo que nosotros les pedíamos. Así que, para mí, el tema institucional ayuda mucho a acercar a las familias al ámbito judaico.

K: ¿Cómo fue vivida tu elección de Rambam, distinta a la de tus hermanos?

Y: Mis hermanos fueron a escuela privada del barrio, donde iban muchos egresados del Bialik, mi hermano más chico egresó del Bialik, ya se habían cerrado las dos escuelas de San Martín y de Lynch, que es de donde egresamos mi hermano y yo, y yo quería ir a la mañana a escuela estatal y a la tarde Seminario Rabínico. Mi mamá conoció la propuesta de Rambam, le cerraba más no ir al sorteo de la escuela pública que había en ese momento, y bueno, así llegué a Rambam, pero yo sí quería, a mí me encantaba el hebreo de chiquita y yo quería seguir estudiando hebreo. No me proyectaba como *morá*, mi primera inscripción en la facultad, si bien estaba relacionado con el hebreo, no era ser docente. Después devino en docencia.

K: ¿Y cómo fue eso, terminaste Rambam y te anotaste en *Mijalá*?

Y: Yo me anoté en *Mijlala*, ... me anoté en el Seminario Rabínico y me anoté en el traductorado de hebreo. Y no duré nada en el traductorado de hebreo porque no me gusta derecho. Hice un año en el Seminario Rabínico, no me gustaba el nivel de hebreo, algo que ya he conversado en su momento con quien fue mi *morá* que fue Batia Dorfsman, y me pasé a *Mijlala*. Y la verdad que el *ivrit* de *Mijlala* en ese momento me encantó y los docentes que tuve me encantaron, y bueno, siempre me quedó pendiente esto de hacer, no el traductorado para ser traductora pública, sino ser intérprete que es lo que más me gusta. Acá la traducción va solamente por documentos legales, entonces desistí y me cambié de carrera universitaria y listo.

K: ¿Y qué estudiaste?

Y: Estudié historia. En la UBA.

K: ¿Hiciste en paralelo historia y *Mijlala*?

Y: Sí.

K: Cuando iniciaste *Mijlala*, ¿fue por el hebreo o ya te interesaba ser *Morá*?

Y: Elegí porque me gustaba el hebreo, yo ya estaba trabajando en el Hertzl de Tucumán como secretaria del *gan*, me gustaba trabajar con chicos, yo como que descubrí que me gustaba la docencia, y dije: bueno, voy a terminar *Mijlala*, no solamente por el *ivrit* y como para darle un cierre a los estudios judaicos, sino porque podría ser una salida laboral. Y en el '95 empecé a trabajar en grado, en el Hertzl de Tucumán, tuve 1er grado, y desde ahí seguí, y aquí estamos, pasaron casi 25 años... jaja.

K: ¿En qué momento te diste cuenta que querías ser *morá*? ¿En el jardín?

Y: Yo en el jardín estaba como secretaria, tenía una excelente directora, y cuando faltaba alguna *morá* me pedía que entre a dar una mano, y cuando había que organizar alguna actividad me preguntaba si quería participar y ahí le encontré como el gustito, me enganché con el *tzevet* de *morot*, que eran todas chicas jóvenes, eran *gananot*, y yo me daba cuenta que disfrutaba estando en el aula, de hecho hasta el día de hoy yo disfruto estando en el aula, los chicos saben. Yo entro al aula y digo: “es mi bloque feliz”, y me gusta, y me parece que es parte de nuestra misión como adultos cuidar el legado para las futuras generaciones.

K: ¿Y cómo estarías cuidando el legado?

Y: Me parece que transmitirles a los chicos nuestros valores, nuestra cultura, nuestra historia, y mostrarles que somos coherentes aquellos que damos clase, lo que enseño lo hago, o lo que digo

lo pienso, los ayuda a ellos a querer seguir siendo parte de nuestro pueblo. Y un poco mi paso del seminario a la *Mijlala* tuvo que ver con que me desencanté de algunos líderes comunitarios del ámbito de *Masorti*. Trabajé mucho tiempo en *Talmud Torá* y yo no me bancaba esto de que... yo siempre enseñé que en *Kipur* no se usan zapatos de cuero o no se escribe y demás y que cuando entrábamos a armar las *alioth* decían: “dale escribí... “, no, no.... Entonces, esas cosas a mí me empezaron a hacer ruido y dije: no, yo voy a tratar de ser coherente. Si lo digo lo hago y si no lo puedo hacer, bueno, diré que esto se hace o está en la *halajá* pero yo no lo puedo cumplir. Y así es como empecé a incursionar en la docencia y a que forme parte de mi vida, porque la verdad es que dedico tantas horas a la docencia que cuando uno lo piensa es como que, me defino como docente ante todo, porque ocupa mucho tiempo de mi vida. Yo me levanto y arranco a las 8 de la mañana y a las 4 de la tarde termino en el ámbito escolar, pero después sigo, con la planificación, con los mails, con el *tijnun*, ocupa mucho tiempo.

K: Además, vos hiciste un camino hacia la observancia.

Y: Sí.

K: ¿Cómo fue ese camino?

Y: Fue en transición y fue por poder sostener lo que decía. Yo desde los 19 años trabajaba en ámbito comunitario porque estaba en *Talmud Torá*, estuve un par de años en Bialik de Devoto y también en Bet El, y laburé con seminaristas y con rabinos idóneos y fantásticos, pero es como que no terminaba de cerrarme, me parecía que en ese camino me iba a ser difícil sostener lo que para mí el judaísmo proponía. Y empecé a incursionar en el mundo religioso a los 25, 26 años, no antes. Y creo que en gran parte fue porque tuve a Aliza de compañera durante muchos años, Aliza Berman, como co morá y yo escuchaba sus clases y me fascinaba. Era mi co morá, pero cuando hacíamos clases conjuntas los dos 6to grados en Gesang, yo la escuchaba a ella, lo que sabía y lo llevaba a la práctica, me enganchó mucho. Hicimos un proyecto para recorrer diferentes templos icónicos de la Ciudad de Buenos Aires, y, nada, yo creo que por ella me fui acercando cada vez más a lo que era el mundo *datí*, me tocó un par de veces veranear, coincidir en el veraneo y pasar *shabat* con ella y llegué fortuitamente en un proyecto que hicimos de manera conjunta al templo que está en la calle Uriburu, que sigue estando en la calle Uriburu, a la vuelta de Hebraica, mi marido se había enganchado con el rabino porque era el que visitaba la Embajada que es donde él trabaja, y una cosa llevó a la otra y terminamos casándonos en ese

templo y terminamos vinculándonos con el rabino que le sucedió a aquel que nos casó, que se volvió a Israel. Y así es como entré a la ortodoxia.

K: Bien, ¿una ortodoxia de *Benei Hakiva*?

Y: Una ortodoxia de Jabad. Yo desde que empecé a ser *shomeret* estoy vinculada a la comunidad de Jabad, pero mi hija es *Benei Hakiva*, entonces tenemos como un mix en casa. Acá *Benei Hakiva* tiene poca representación hoy en día, están tratando de reinstalarse, cosa que me parece que es buena porque atrae a los chicos desde otro lugar, sí, pero yo sigo siendo parte de Jabad porque desde la ortodoxia es lo que me parece más abierto a la hora de sumarse y de incluirse.

K: ¿Ejerciste tu carrera y profesorado de historia o todo lo adquirido lo volcaste en el área judaica?

Y: En historia solo hice, fuera del ámbito comunitario, las prácticas. Tuve que hacer prácticas en el Nacional Buenos Aires y en otras dos escuelas públicas más, me encanta dar historia, pero como siempre estuve vinculada al ámbito comunitario y me gusta la historia judía y me fui formando en lo que tiene que ver con *Shoá*, finalmente terminé enseñando historia siempre en el ámbito judaico y, específicamente, historia del pueblo de Israel.

K: ¿Qué es lo que más te gusta enseñar?

Y: Hoy en día enseño *Shoá*, porque me formé en eso, enseñé siglo XIX, pero a mí me encanta medieval. Los chicos se ríen cuando yo les digo, pero a mí me gusta historia medieval, siempre me gustó, me encantó cuando la cursé en el secundario con Yehuda Krel, me gustó la cátedra que tuve en la facultad, eh, pero hoy enseño historia del siglo XIX y XX.

K: ¿Qué pasó con la enseñanza del hebreo?

Y: Yo enseñé hebreo en primaria hasta el año 2005, donde daba exclusivamente *lashón*, en Gesang, en 6to y 7mo grado durante muchos años, durante ocho años habré dado *lashón* en 6to y 7mo grado. Cuando entré acá, trabajé mucho tiempo en lo que es el Ciclo Básico, que es 1º, 2º año, ahí enseñaba hebreo también. Y después el horario me fue llevando a quedarme con historia y hoy en día, a veces, cada tanto, agarro algún curso de hebreo, pero, principalmente, trabajo en historia. Debo reconocer que me genera mucha angustia enseñar hebreo en este momento, así que focalizo en historia.

K: ¿Por qué?

Y: Porque veo como el nivel fue cayendo, como... yo siento que es una lucha para sostener que los padres quieran tomar el hebreo como una materia en serio, cuando llega fin de año yo recibo

entre 15 y 20 mails de padres que están solicitando que los chicos repitan el nivel y nos dicen, “no lo pueden repetir, tienen que avanzar” les decimos, pero ellos: “No, así no les cuesta tanto...” Entonces es como frustrante... Yo soy consciente que, así como yo aprendí en la primaria o en la secundaria, mis hijos ya no lo aprenderán, y me es doloroso. Y prefiero disfrutar más enseñando hebreo en ámbitos no comunitarios porque es como que lo reciben de otro modo que en el ámbito comunitario, donde parecería ser una lucha. Somos un país que supo tener un excelente nivel de hebreo y de idóneos en la materia, y ver que nos hemos convertido en esto, me cuesta. Entonces me he corrido un poco.

K: ¿Cuántas horas trabajás?

Y: Trabajo de lunes a viernes de 8 a 4 de la tarde adentro de la escuela, después lo que es ... los compromisos de la escuela fuera.

K: ¿Al Museo seguís vinculada?

Y: Del Museo estoy desvinculada desde el año 2017 que es cuando me pasaron a las dos sedes y por horario no podía seguir estando en tres instituciones a la vez, porque si bien somos una sola escuela, somos dos instituciones. Sigo vinculada al Museo cuando me llama cualquiera de los miembros del Museo, para Jornada Docente, o para Noche de los Museos, ¡porque me gusta! Yo siempre digo, si algún día el horario me da, volveré, porque me formé en historia y me gusta museología y he disfrutado enormemente de trabajar en el Museo. Solo que... el día no daba... Las actividades del Museo se prolongaban hasta las ocho de la noche y tampoco era coherente que yo esté todos los días, toda la jornada fuera de mi casa, teniendo hijos.

K: ¿Qué es para vos una escuela judía?

Y: Una escuela judía debería ser una escuela que eduque en valores, pero que eduque en contenido. Este slogan de “educación en valores” nos ha vaciado, para mí, de contenidos. Yo soy muy partidaria de la escuela tradicional, con una dinámica, digamos, modernizada. Tendría que tener: *halajá, talmud, mishná, ivrit* en diferentes *ramot*, historia y *moreshet*. Con una carga horaria importante, y que después los chicos puedan armarse combos de materias o que sean más selectivos, que no todos tengan que cursar todo.

K: ¿Vos ofrecerías todo eso y que cada uno tenga que elegir qué cursar?

Y: Sí.

K: ¿Y lo podés proponer acá?

Y: No. La escuela trata de mutar a un formato más moderno, pero la masividad no lo permite. La masividad debería permitirlo, porque entonces uno se podría asegurar que todos los grupos tendrían alumnos, pero la masividad no permite ni siquiera forjar un horario donde los chicos que quieren estudiar hebreo en el ciclo superior lo puedan hacer. Yo tengo muchos chicos que piden seguir con *ivrit*, porque tienen una buena *ramá*, alumnos que pueden... para nosotros el límite es enseñar *zman atid*. Un pibe que tiene los *mishkalim* y hasta *zman atid* incorporado, debería seguir para llegar a un estadio medio de lingüidad, hasta ahí. Que pueda expresarse adecuadamente, que pueda ver una serie y entenderla. Si se lo cortamos en 3ero es un poco difícil. Y yo creo que hoy en día no hay ninguna escuela que cumpla con esos requisitos. Las escuelas de la línea *masortí* se han ido adaptando a las peticiones de los padres, porque si no pierden a la población, y el mundo religioso está totalmente cerrado al siglo XIX, donde los chicos están 12 horas en la *Yeshivá*, pero hebreo no entienden, inglés no hablan y repiten de memoria *guemará*, *afará*, *mishná*, no sé cuán atractivo les resulta a los chicos, yo creo que se convencen que esto es lo que tienen que estudiar, pero....

K: Como madre docente y como madre que sabe del tema y que tiene posición tomada, no sé donde van tus hijos, pero cómo combinás.

Y: Cada uno va a otra escuela, (risas).

K: ¿Vos sos de Talpiot?

Y: No, nunca fui de Talpiot porque yo vivo muy lejos, yo vivo en Villa del Parque. Mis hijos hicieron la primaria, el más chiquito está todavía en primaria, termina ahora 4º grado, los tres cursaron en La Escuela de Hilel. Que para mí es el modelo que mejor funciona, yo replicaría ese modelo. Pero entiendo que no es una elección que hacen los padres, porque es una escuela tan chica que le cuesta sostenerse. Pero mi hija salió con un nivel de *ivrit* excelente. Después la mayor cursa en Wolfsohn, el del medio cursa acá, está en 2ª año acá en la escuela y el más chiquito sigue en primaria y vamos a ver qué elige. Son como diferentes... yo secundaria permití que cada uno elija lo que quiera. Hilel es una escuela de la línea de Jabad, abierta a la comunidad, donde hay chicos que no respetan absolutamente nada, donde hay chicos recuperados del judaísmo tipo Ieladeinu, porque tienen una abuela judía, con lo cual su vínculo con el judaísmo es bien lejano, la única prohibición que implementa el colegio es que los chicos no puedan traer ninguna foto festejando navidad, los chicos de matrimonios mixtos festejan navidad, y siempre ha mantenido un nivel académico de hebreo alto, que era lo que a mí me importaba y un nivel de

enseñanza de *Torá* y *Halajá* también alto. O sea, yo me sorprendo lo que sabe mi hijo más chico de *Torá* porque yo me pierdo, porque estudian *Parashá*, *midrash*, porque mis hijos en 6° grado aprendieron a leer *Rashi*, y el nivel académico del área oficial es bueno, con lo cual si me dicen: va en detrimento del área oficial, yo digo no, porque acá mi hijo hizo el curso de ingreso, me negaba a ponerle clases particulares, salvo que él me lo suplicase, porque, con la carga horaria escolar que tenía, viniendo dos veces por semana acá y que yo estoy lejos, con lo cual llega tarde los días que hace curso, no quería sobrecargarlo. Y le fue bien, pudo sortearlo. Sí, lo teníamos en casa sentado estudiando, pero le fue bien. Con lo cual no iba en detrimento, es factible tener una escuela de doble jornada, donde los chicos están nueve horas, con buen nivel académico en ambas secciones. Es verdad que la pata floja es inglés, porque tienen cuatro horas-cátedra semanales y los chicos no tienen un gran nivel, pero bueno, también es cierto que tal vez no es factible mantener los tres estadios en un excelente nivel académico.

K: Hay un límite de tiempo real...

Y: Sí, pero igual a mí me parece que los tiempos en las escuelas de la Red Escolar Judía están desaprovechados.

Para mí rinde más que los chicos vayan a un Instituto de inglés dos veces por semana, hora y media, que que tenga la mitad de la tarde inglés en las escuelas de la Red, porque así no tiene ni una cosa, ni otra. Estudian *Haftara* (lo dice con acento inglés), después no saben ni *Haftara* (repite) ni inglés. Porque lo que van a aprender de *Haftará* en inglés, van a perder contenido, estudiar *Rashi* en inglés es difícil y después, el vocabulario que van a usar, no les sirve para nada en el mundo *tikshortí*, o sea el chico no va a ir a explicar por qué un *korban* en inglés, eh... pero bueno, me parece que a veces queremos ser tan modernos que perdemos el eje.

K: ¿Cuál pensás que es tu tarea como educadora?

Y: Mostrarles a los chicos que vale la pena seguir vinculado al pueblo judío. Yo no dejo de sorprenderme que después de 2000, 3000, 4000 años, el tiempo que querramos ponerle, sigamos siendo fieles a determinadas costumbres, sigamos guardando esta fidelidad hacia *Ierushalaim*, hacia las tradiciones. Con un grupo de docentes nos reímos porque yo digo los chicos que no son comunitarios y que nos ven, deben pensar, ¡qué primitivos que somos! Desde el *Brit Milá*, hasta que en *Sucot* les damos para que revoleen el *Lulav*, y que eso de revolear el *Lulav* es lo más parecido que tenemos hoy en día a lo que se hacía en el *Beit Hamikdash*, y les decimos a los

chicos que es valedero hacerlo, como que me deslumbra, porque es loco pensarlo. Los romanos no siguen manteniendo las costumbres que hacían en el Imperio Romano.

K: Te impacta, pero lo seguís haciendo y lo sostenés.

Y: Sí, sí, yo siempre les digo a los chicos: yo no lo hago porque creo que eso me acerca al *Mashiaj*, al *Gan Eden* o lo que se les ocurra, yo lo hago porque me parece fantástico poder seguir conservando tradiciones que son milenarias. Solamente por eso, no porque crea que eso nos va a llevar, que *la mitzvá goreret mitzvá* y entonces... va a llegar el *mashiaj*. Si llega el *Mashiaj* bienvenido, pero me parece que lo importante es estar identificado con estas tradiciones y estar orgullosos de eso. Me parece hasta como loco... Yo les digo que tienen que disfrutar historia de 5to porque ellos esperan llegar a historia de 4º para ver *Shoá*, no tienen que esperar a ver cómo nos mataron, tienen que esperar a ver cómo, de eso, logramos fundar un Estado que se posicionó como potencia en setenta años. Miren eso, no miren como nos mataron. Pero me parece que nuestro rol como docentes va por ese lado.

K: ¿Por qué y cómo sucedió que seguimos manteniendo estas tradiciones milenarias y que nos sean tan importantes?

Y: Yo creo que mucho ayuda el antisemitismo. Porque yo creo que, si los otros desde afuera no nos marcasen, nos hubiésemos diluido más rápidamente. Yo en eso soy como muy Hertzliana, esto que Hertzl decía que somos judíos porque los otros nos obligan a ser judíos, me parece que tiene un componente de realidad. No sé cuan pujante sería el Estado de Israel si no estuviésemos rodeados de una situación compleja que obliga a que nos unamos. Eso, por un lado. Y por el otro, creo que somos un pueblo de cerviz dura, que hay como ... me parece que, esta enorme cantidad de subgrupos que hay adentro del judaísmo, es lo que nos mantuvo. Me parece que la idea de que haya un único judaísmo, hubiese sido un error. Yo creo que el Talmud plasma esto desde muy temprano y que hoy en día lo que nos permite subsistir es esto, que uno puede ir de acá a acá y encontrarse desde el judío laico, que está en contra de la observancia y que está en contra de la existencia del Estado de Israel, hasta el judío ultra ortodoxo que está en contra del Estado de Israel, está el sionista que está en contra del ortodoxo... me parece que eso nos permite ser muy inclusivos y que nos mantuvo como pueblo activo que nos permitió llegar al siglo XXI.

K: Porque en este gran abanico y esta gran diversidad, hay algo, en todos estos, del reconocimiento en el otro de un judío.

Y: Sí.

K: A pesar de que este no reconoce Israel y este...

Y: Inclusive de la ortodoxia más recalcitrante que va a decir que si no cumplís *mitzvot* no sos judío, a la hora de enterrarte, si sos de vientre judío van a tener que reconocer tu judaísmo. Y aquel que dice que no sos de vientre judío, bueno a la hora de enterrarte, te enterrarán en otro lugar, pero otros no podrán desconocerte como judío, porque ellos te vieron como judío o la ley del retorno te vio como judío, o sea tenés, inclusive, desde lo que sería la legalidad, diferentes definiciones que hacen que muchos puedan verse y sentirse judíos.

K: ¿Qué sentís en relación a las tradiciones y los rituales judíos?

Y: A mí me gustan, yo me doy cuenta que para mí es mucho más fácil cumplir todo lo que es tradición y ritual dentro del judaísmo, que establecer nuevas tradiciones y rituales ajenos a la religión. Yo soy una persona que no voy a saltar una sola festividad, pero me va a hinchar mucho tener que organizarte un cumpleaños. Sí... no lo puedo evitar. Por más que yo quiera decir que está bueno festejar, bueno, pero festejo *Rosh Hashaná*, no me pidas que haga cumpleaños porque no me gusta, no los disfruto. Me cuesta instalar, digamos, rituales modernos. Pero lo otro me parece que está bueno porque unifica la familia, porque genera un código en común entre generaciones, o sea, yo sé que para *Rosh Hashaná* están mis padres, mis suegros, mis hijos, los novios de mis hijos, nosotros, como que... aúna a la familia. Más allá de que parte de la familia no respeta, o no le interesa, pero es como que llegan las festividades y vienen todos. Es a lo que no se falta. Y a mí me gusta el ritual. Supongo que tiene que ver también con haber estudiado historia. Me gusta el pasado.

K: ¿Por qué es importante la transmisión?

Y: Yo creo que si no transmitimos, desaparecemos. Y no me imagino después de 4000 años como sería no existir. Me parece que tenemos que forjar generación tras generación este compromiso de defender lo que somos. Cuando nosotros enseñamos emancipación, enseñamos ilustración y los chicos dicen, bueno esto fue en detrimento, más que nada los chicos que respetan más, esto fue en detrimento del judaísmo. No, en verdad no, ahora el desafío queda de tu lado, porque era fácil ser judío cuando te obligaban a serlo porque no había opción, ahora que tenés otras opciones, elegí ser judío, sino es cómodo. En la *Shoá* no te quedaba otra que ser judío porque te perseguían. Ahora que no hay *Shoá*, elegí ser judío. Elegí respetar las tradiciones, orgullosamente ponete *tefilin* o encendé velas de *shabat* porque es lo que te marca como judío, o hacé cualquier otra tradición o costumbre, no sé, andate a conocer Israel, ¡pero elegí! Porque si

no es fácil. Difícil es elegir. Cuando estás obligado, no te queda opción, es como los chicos que hasta 5to año tienen que venir al secundario, bueno, después elegí estudiar. Porque hasta 5to año no tenías opción, no me digas que hiciste el esfuerzo, no tenías otra cosa que hacer. Entonces el desafío es que ellos puedan elegir y me parece que, si no transmitimos y no les mostramos un abanico rico de opciones, y bueno, no pueden elegir. Por eso a mí a veces, ... si bien admiro en cierto modo a la ortodoxia, porque creo que, hay que poder llevar un estilo de vida medieval en pleno siglo XXI, hoy las chicas deben estar asándose del calor, con manga hasta el puño para que no se les vean los huesos, la generación de padres que son *jozrei teshuvá* lo han elegido, hay que ver si le dan la opción a sus hijos de elegir quedarse adentro o salir y elegir salir es difícil y elegir una ortodoxia más light también es difícil. Yo tengo amigas que sus hijos y para vos son ultra *datim* y para ellas “se han desviado un poco”. Vos decís ¿“por qué?” “Y, mirá por donde usa la pollera mi nuera”. La usa un poquito arriba de la rodilla, eso... ¿eso no hace al judaísmo! Yo no ando con la reglita midiendo la pollera, no me va a hacer más o menos judía.

K: Es interesante, es tu mirada.

Y: Sí, sí, por supuesto y respeto.... Estamos en ese abanico, pero yo creo que a los chicos hay que mostrarles mucho.

K: ¿Vos a tus hijos los crías con la puerta abierta?

Y: Es una puerta entreabierta, porque para mí sería muuuuy difícil que ellos elijan no casarse dentro del ámbito comunitario.

K: Sí, pero si un hijo viene y te dice: yo no quiero comer más *kasher* afuera de casa.

Y: Me va a ser difícil, pero no me va a quedar otra que aceptar. Ellos saben que mi límite va a ser el matrimonio, pero yo creo que eso nos pasa a todos los que somos padres y que estamos identificados en cualquiera de estas corrientes, porque el matrimonio mixto en algún punto rompe con la cadena. No es verdad que es fácil después sostenerlo, yo tengo un hermano que está casado en matrimonio mixto y que mi cuñada al principio, sí, todo bien, todo bien, pero después dijo: “no, dejame de hinchar, yo quiero festejar navidad y mis hijos van a festejar navidad. Y se acabó.” Y es difícil, para mis padres es difícil, mi cuñada no entendía que nosotros no íbamos a ir en navidad, entonces ella decidió: “bueno, si ustedes no vienen, yo por qué tengo que ir a *Rosh Hashaná*”, que también es cierto. Es complicado, entonces ese es mi límite. Después, yo espero que sigan con *kashrut* y *shabat*, no les pido grandes sacrificios por fuera de eso, pero *kashrut* y

shabat para mí es importante. Yo creo que mucho depende del *zug* que uno elija, es importante. Eso es lo que potencia para un lado o para el otro.

K: ¿Tenemos un mandato? ¿Heredamos un mandato?

Y: Sí, yo creo que sí.

K: ¿Y cuál sería?

Y: Qué hay que sufrir para ser judío principalmente, (risas). Yo lo veo en las chicas, te tocará el año que viene, ya verá cómo lo sortea el curso de tu hijo, pero las madres judías que ven a sus hijos borrachos en las fiestas de egresados, los pibes les terminan pidiendo perdón, y yo los miro y me río: a ver, ¿por qué les piden perdón? ¿Cuál es la lógica de pedirles perdón? Porque la sensación es: me lo estás haciendo a mí, te emborrachaste para embromarme a mí. Entonces, hemos amamantado la culpa en nuestros hijos, pero creo que ese mandato viene y que también un poquito esto que yo decía al principio: hay que ser judío porque el otro es antisemita. Y me parece que no nos hemos corrido todavía de ese lugar. Le tenemos miedo al antisemitismo pero, *baruj hashem*, existe, porque si no, no sé si existirían los judíos. Yo lo veo en el aula cuando a veces los chicos están dispersos por el contenido que se está viendo, pero basta que los de San Juan hayan hecho ese video, para que todos quieran salir a responderles con orgullo judío. Pero por ahí desde otro lugar, no. O por ahí les traigo un autor que a mí me parece super interesante: miren como le da otra vuelta, otro giro al judaísmo, a la historia... ¡no! Eso no les interesa. Pero cuando fue lo de Lanús, todos a responder, cuando fue lo de San Juan todos queremos publicar... me parece que hemos sido educados en hacer frente al antisemitismo.

K: Aha, pero vos hacés más que hacer frente, en tu vida cotidiana y en tu tarea profesional.

Y: Ese es un mandato. Yo creo que nos tenemos que desprender de ese mandato, que tenemos que vivir el judaísmo desde otro lugar, con alegría... cuesta mucho esto de que es una felicidad ser judío, se ve más como condena a veces, pero me parece que es una herencia de siglos.

K: Todo lo que me fuiste diciendo de la tarea educativa, de lo importante de la transmisión, de lo que charlas con los chicos, cómo se conjuga en esta escuela abierta a la sociedad, donde quizás en un curso te tocaron todos judíos o hay curso donde solo tenés un 10%.

Y: Ahí es la cintura del *moré*. Y la verdad es que depende también cuál es la ideología del *moré*, donde se siente más cómodo. Los chicos me dicen: nos vas a pedir el año que viene, porque a vos te gusta estar con nosotros. Dicen los de 4º gestión C, y ellos saben que yo lo pasaba bárbaro con ellos porque había códigos en común, y es mucho más fácil enseñar cuando hay códigos en

común. Ahora, había códigos en común para mí. Yo tengo profesores dentro del departamento que son judíos por apellido, pero que están casados en matrimonio mixto, que no les interesa educar a sus hijos en el ámbito judaico, con lo cual, para ellos es mucho más cómodo estar en las divisiones mixtas o con poca población judía, porque sienten que eso es lo que hace fiel a la institución de ser una escuela abierta. Hay muchos profes del área judaica que les encanta ser profes de gestión, porque ahí está todo lo comunitario, y hay profes que prefieren estar en otros cursos justamente porque para ellos gestión es un gueto.

K: ¿Y cómo conjugan el valor de la transmisión y la continuidad, en estos cursos, desde su rol docente en el área judaica?

Y: Son docentes solamente de historia y en determinados años y eso es una manipulación exclusivamente mía. Yo a un docente que no está identificado, trato de no ponerlo a enseñar sionismo en 5º año, porque probablemente, y sin querer, a pesar de que sabe donde se encuentra, puede manifestar que para él los territorios han sido ocupados, o que Israel no tiene el derecho a declararse como tal o que Netanyahu tiene una política de Apartheid. Y la verdad es que yo tengo el aval de la escuela para que eso no suceda. Y tampoco le voy a decir a un docente que no exprese su opinión, porque no me parecería lógico. Entonces trato de que, ni él se sienta en una situación incómoda, ni que los chicos tengan que entrar a confrontar con él si acuerdan o no acuerdan. Una cosa es que el chico venga a confrontar porque le parece que Israel lleva adelante un Apartheid, entonces necesita de un docente que defienda la posición de Israel. Si voy a poner un docente que le diga “tenés razón”, es muy probable que el docente termine teniendo problemas con la institución, con algunos padres del ámbito comunitario, con alumnos del ámbito comunitario. Y en general Fuentes da gente que se ha formado en *Tanaj* y que está identificada con el mundo comunitario, más allá de lo que pasa en su vida privada. Si no es muy difícil. Si yo le pido a alguien que enseñe *masoret* y no respeta absolutamente nada, va a repetir lo que encuentra en Internet, y después así estamos... por eso los chicos llegan a veces con falencias. Y uno dice, ¿qué pasó? Pero el moré me contó... y es probable que el *moré* no tenga la culpa, el *moré* no respeta, no está involucrado, cuando es *Sucot*, y está muy bien, decide irse de vacaciones, entonces no le puedo exigir a ese moré que venga y le explique la *halajá* al chico, porque si no la vive, no la entiende a veces. Para leer de internet, el chico se ha dado cuenta que lo puede hacer él y no necesita del docente adelante.

K: ¿Cuál es el resultado, extraoficialmente, si no querés no lo pongo, de los chicos extracomunitarios, que salen de esta escuela, en relación al vínculo con el judaísmo y con Israel?

Y: ¡Mejor que los comunitarios! Ayer yo tuve reunión de *Jail*, uno de los alumnos que viaja este año no es judío, para nada, los otros puedo sospechar, por apellido, uno *mamash lo iehudí*. Evangelista. La madre no tenía palabras para agradecernos que haya sido seleccionado, me preguntó donde comprar una *kipá*, le dije que no hacía falta, no la va a volver a usar, pero cómo, me dijo, va a llegar a la tierra prometida y cómo no va a ponerse una *kipá*. Ellos porque son evangelistas. Abi siempre me dice: Vos los buscás (con acento israelí). ¡Y qué querés que haga! ¡Son los mejores promedios!

Y después desde el ámbito no judío la respuesta siempre es sumamente buena. Tenemos algunas excepciones, pero la mayor problemática la tenemos, que a mí me duele, en lo comunitario. Yo tengo chicos que tienen previa hebreo. No judíos, los papás se buscan el profesor particular, y ¡qué profesor particular! Uno se prepara con Tamara Rajsik, el otro se prepara con Jaia Abecasis, y vienen los chicos de *shule*, a pelearme: qué por qué le puse a la *morá*, que es atosigamiento, que el chico no sabe, que la culpa la tiene el *shule*, que no sabe nada... con lo cual los *morim* me dicen: por favor, ¡dame un grupo que no tenga judíos para hebreo! La comunidad es muy crítica. Nunca estamos, yo creo que ninguna escuela nunca está a la altura de las circunstancias de lo que espera ese padre.

Los chicos del ámbito no comunitario, yo digo, un 85% tienen una muy buena recepción. Hemos tenido incluso situaciones complicadas de chicos que han querido convertirse y tenemos uno que baila en *Hagshamá*²⁰, que ha hecho todo el recorrido, no se convirtió, o chicos que descubren su judaísmo acá. Mi hijo es un muchacho muy particular en algunos aspectos, entonces los chicos que no tienen donde pasar *Rosh Hashaná* o *Pesaj* los invita a casa, como somos pocos. Y me trae pibes que, sabían que eran judíos porque su padre es judío, pero padres divorciados, vive con la madre, a los papás les toca una vez cada quince días, y de repente entran acá y empiezan a escuchar qué es ser judío que hay diferentes definiciones y fascinados. Este año tuve uno que vino antes a *Pesaj* a que le marquemos la *Hagadá*. Aparte me contaba, porque primero me defenestró al profe de 7º, él no sabía que yo era la coordinadora, los chiquitos o me ven dos veces o se olvidan del nombre, y me hablaba loas de la *morá* de este año, lo que aprendió, me decía: yo todo esto ya lo practiqué, porque no sé si usted sabe que en la escuela hacemos un *Seder de*

²⁰ Nombre de un grupo de baile

Pesaj, y eso me parece que es fantástico. Yo creo que hay muchos chicos que descubren su judaísmo porque llegan a las escuelas secundarias, a esta o a otras, porque los padres en la primaria no quieren mandarlos a un *shule*, y cuando llegan al secundario a los pibes se les abre como un nuevo abanico y nosotros como docentes tenemos que aprovechar ese abanico, para meter a los chicos en el ámbito comunitario, para conectarlos. Cuando yo empecé en la coordinación, una de las cosas que habíamos hablado en su momento con Pablo Intebi, pero que yo sigo manteniendo con Diego, es que nosotros tenemos que generar puentes que cuando salen de 5to sigan ya enganchados en el ámbito comunitario, porque caen como en un vacío sino. Y por eso laburamos mucho con toda institución que viene de afuera: sí, vení. Traeme una propuesta, que los chicos te conozcan... yo laburo mucho con Romina y le digo: decime cuantos pibes nuestros hacen *Masá*²¹, decime cuantos quedaron en Israel, cuando averiguaron de proyectos... deberíamos llevar una estadística, deberíamos hacer un testeo para ver donde tenemos que mejorar y blanquear números, porque si estamos mal, mejorémoslo, por eso invitamos a la gente de *La casa*, de *Aieka*, quien quiera venir que venga y que estos pibes ya queden enganchados con un viaje, con un ámbito comunitario, con una propuesta de *hadrajá*... ese bache de los 18 a los 23 tiene que quedar cubierto, sino se van a enganchar con la primer propuesta universitaria que aparezca y listo, y me parece que ahí los tenemos que preservar. A los 23, 25 ya son adultos que pueden tomar decisiones sin tanta influencia externa. Deberíamos tener números, deberíamos tener un nuevo Iakov Rubel que vaya mirando números. Yo creo que es un laburo que tenemos que hacer. Hay que blanquear que pasa en cantidades, en proporciones, para ver, por ahí estamos haciendo un buen laburo y no lo sabemos, por ahí hay que ajustar cosas y no lo sabemos. Deberíamos tener un buen censista que mire la comunidad argentina, latinoamericana en general, sino no sabemos hacia donde están yendo las nuevas generaciones, y es peligroso.

K: Gracias por tu tiempo y tu honestidad.

²¹ Programa de viaje a Israel

Entrevista NOEMÍ JUEJATI

41 años. Directora de estudios judaicos de la escuela Yeshurún. Trabaja todas las tardes.

Karina: Gracias por aceptar participar, te cuento que estoy elaborando la tesis para terminar la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación, de Flacso. Decidí trabajar sobre la importancia dada a la educación y la transmisión en el judaísmo, indagando en docentes del área judaica.

Noemí: Buenísimo.

K: Contame tu historia educativa, desde tus comienzos.

N: Yo fui al jardín de Toranit primero, después nos pasamos a Talpiot. Toda mi escolaridad primaria fue en la parte judaica en Talpiot y en la parte oficial en una escuela del Estado. En la secundaria fui a Congregación, lo que en ese momento era Congregación y ahora es Toratenu, hice toda mi secundaria ahí. Cuando termino la secundaria decido estudiar administración de empresas y, en simultáneo, la *Midrashá*. Pero como mandato, digamos, no existía no hacer la *Midrashá*, aunque no te dedicaras a ser docente ni nada.

K: ¿Mandato de quién? ¿Quién era docente en tu familia?

N: Nadie, pero era como esa conexión a lo judaico que tenías que sostener.

K: ¿Tu familia es observante?

N: Sí, normales.

K: ¿Como vos?

N: No, menos. Lo único, mis hermanas y yo todas usamos peluca y mi mamá no usaba. Mi papá ahora es más religioso que antes. Fuimos haciendo como un recorrido todos. Y en ese momento, donde no éramos tan religiosos, siempre estaba eso de seguir conectado con el judaísmo... y bueno, yo empecé la *Midrashá*, sabiendo que no iba a enseñar. Después me caso, tengo a mis primeros dos hijos, y retomo los estudios de la *Midrashá* y me ofrecen un trabajo. Y ahí es como que lo maternal también me influyó mucho en lo que es la docencia. Me parece como que me abrió una puerta...

K: ¿Te sensibilizó?

N: Sí, un montón. Yo había interrumpido la facultad y seguí con la *Midrashá*, empecé a trabajar de *morá* y trabajé muchos años en grados inferiores en Toratenu. Después cuando el más chico de

mis hijos empieza el doble turno, yo digo, bueno, lo universitario era una deuda conmigo que tenía, pero bueno, ya la economía no tenía nada que ver conmigo y decido estudiar psicología. Y bueno, en simultáneo fui haciendo la carrera, trabajando de *morá* todo ese tiempo. Hasta que el último año decidí tomarme un año full time para terminar y dejo la escuela. Fue un año que estudié y dije, bueno, se terminó la educación para mí, me recibo, abro en consultorio... ¡ya está! Y cuando estoy terminando me llaman de Yeshurún que había un puesto vacante para directora y, nada... como la educación siempre me tiró, ¡acepté! Y ahí estoy, dedicándome a la educación, igual me encanta, me encanta.

K: Pero vos querías cortar... decías que sentías que era por un tiempo

N: Me encanta la educación, es desgastante, estresante. Quería cortar más que nada con el calendario escolar. Pero bueno, se ve que hay algo de la educación que siempre me lleva a terminar ahí, sí. Sí porque de hecho mi maestría ahora es en educación, se ve que... me encanta. Pasa que es un trabajo muy denso y más en el ámbito comunitario.

K: ¿En qué sentís que te exprime, que te desgasta?

N: Primero que la gente con la que trabajás, compartís muchas cosas extraescolares. Cuando yo dejé Toratenu, uno de los motivos fue porque mis hijos iban a esa escuela, porque a ellos ya les pesaba que su mamá estuviera en esa escuela, uno de los motivos fue ese. Cuando yo llegué a Yeshurún liberé un poco porque mis hijos no vienen acá, pero bueno, a la gente la conozco de toda la vida, entonces es como... no es que salís de la escuela, cerras la puerta y no los ves, ... compartimos muchas cosas extraescolares que te exponen, digamos, es como estar muy expuesto en todo sentido. Pero bueno, esto te lo digo a hoy, diciembre. Llega febrero y yo ya extraño la escuela y ¡quiero volver!

K: ¿Qué recuerdos tenés de tu educación?

N: Recuerdo mucho a una maestra de primer grado, en Talpiot, que la veo hasta hoy en día, que me ha inspirado muchísimo en mi formación. Los amigos. Ver el recorrido que ha hecho cada uno digamos es... muchos, muchos de mi camada se dedicaron a educación, cosa que también, a veces, me impacta.

K: ¿Y por qué pensás que puede ser?

N: No sé, ... yo creo que Talpiot tuvo una influencia muy fuerte en nosotros, digamos, una cuestión de identidad que nos marcó mucho. No es casualidad.

K: ¿Quién más pensás que te dejó una impronta?

N: Después mucho de acompañar a mis hermanas. Yo soy la hija mayor de 5, mi mamá no sabía hebreo, a mí nadie me podía ayudar en una tarea. Mi papá sabe leer pero, digamos, lo que es explicación y eso yo me las tenía que arreglar sola. Mucho creo que me marcó el poder ayudar a mis hermanas en su escolaridad y creo que un poco también eso me motivó después hacia la docencia.

K: ¿Alguna de ellas también eligió el camino de la docencia?

N: No, nadie. Mi hermana pero más desde lo ortodoxo, ella prepara novias. Es docencia. Otra empezó ahora a trabajar en un jardín. Y la más chica empezó a estudiar ahora psicomotricidad. Sí todas como que... vinculadas, no con la escuela, es verdad.

K: ¿Qué disfrutás de la escuela?

N: Los niños, es lo que más me gusta. Sí. Y también la escuela como un ámbito de crecimiento. Tiene más que ver con algo de la trascendencia, a mí. No sé si significaría lo mismo trabajar desde otro área. Creo que el área judaica y toda, digamos, nuestra esencia de identidad pesa mucho en lo que elijo ser.

K: No te daría lo mismo enseñar, no sé, Matemáticas.

N: No, no. A veces me pregunto si me llevan a una escuela donde no comparto este, eh, la misma ideología, no sé si podría hacerlo. Digamos, hay algo mucho de la trascendencia, de lo ancestral que me tira en ese sentido.

K: ¿Que te motiva a la transmisión?

N: Sí, si

K: Si tuvieras que categorizar lo que enseñas, ¿como lo ordenarías?

N: Yo haría un mix, digamos, para mí transmitir identidad es lo más importante, pero bueno, esa identidad se transmite a partir del idioma, a partir de las costumbres, de las festividades, del estudio de *Torá* también, pero me parece que el eje, y de hecho es lo que más me gustaría que trabajen mis maestros, porque no sé si ellos lo sienten así, me parece que el eje es transmitir identidad. No es enseñarte a leer o a entender lo que dice la *Torá*, pero para interpretarlo. Creo que hay algo de la esencia del ser judío que tiene que estar ahí, más allá de los contenidos.

K: ¿Y cómo hacés con una *morá* que no sigue la línea, que se pone la pollera para venir al trabajo?

N: Yo creo que no pasa por el nivel de observancia, de hecho, yo me he encontrado en otros ámbitos con gente que... que... que tiene una identidad judía que llama la atención. Mucho más

que gente con la yo estoy acostumbrada a estar en mi rutina y que por ahí está en piloto automático. Digamos, yo no quiero que mis alumnos vivan el judaísmo en piloto automático, eso es lo que me parece que hay que laburar más en las escuelas, digamos, en las escuelas ortodoxas todo esto está como muy instalado y sale solo, pero hay cosas en las que hay que hacer hincapié... en la pasión, pasión por el judaísmo.

K: ¿Qué es la educación para vos?

N: Para mí es una manera de transmitir valores, identidad, es un camino que no tiene fin y no termina nunca, ja, no termina nunca. Es responsabilidad, de las familias y también de las instituciones, no solo de las escuelas, hoy por hoy los chicos frecuentan otros lugares, otras instituciones que no son las escuelas, y que también pueden transmitir educación, pero, bueno, una buena educación garantiza una próxima generación mejor, me parece que es fundamental en la formación de las sociedades.

K: ¿Y la educación judía?

N: Es una forma de transmitir continuidad, de garantizar que el judaísmo, y de hecho lo hemos comprobado que continúa y sigue. Creo que la educación judía en la Argentina es muy diferente al resto del mundo y que en ese sentido Argentina es un modelo de verdad a imitar, porque vas a otros lugares del mundo y no encontrás lo que tenemos acá, la cantidad de instituciones, la cantidad de comunidades, eh... creo que hay un trabajo de años hecho acá en Argentina que me gustaría investigar porque es impresionante, vas a otros lugares y vas viendo como se pierden las instituciones. Sí. Acá también, sí, pero nada que ver.

K: Acá algunas se pierden pero crecen, surgen otras...

N: La cantidad y la variedad de acá es impresionante.

K: ¿Cómo es tu vínculo con las tradiciones?

N: Las cuido mucho. Cuido mucho las tradiciones, no solo de la educación, sino en mi propia vida. Yo soy una persona muy abierta, muy abierta al mundo, pero reconozco que tengo algo muy arcaico que es preservar costumbres... no sé, ... desde recetas de mi abuela, hasta cosas... por ejemplo si mi abuela ponía tal cosa en la mesa, yo la sigo poniendo, me gusta avanzar con la modernidad, pero también conservar esas costumbres milenarias.

K: ¿Te pasa con objetos también?

N: Me pasa mucho con comidas, mucho. Con objetos no me pasa. Con personas me pasa. Digamos, el recuerdo, mucho.

K: Como alguien decía algo, ¿así?

N: Sí, mucho.

....

K: No tanto en lo que hacía sino en quién lo hacía... ¿por algo en especial?

N: Mi abuela fue muy significativa. Muy. Eh... y hay muchas cosas que las hago yo, que ni las hijas las hacen. En cada fiesta, la masita que hacía mi abuela, yo la hago, todo, sí.

K: ¿Y tenés esto también con palabras o frases que usaba?

N: Sí, tengo frases, tengo una frase de mi abuela que es: “No pasar desapercibido por la vida”.

K: Son como mandatos... es fuerte...

N: Sí, re.

O “no ser una mujer carga, uno tiene que activar”. Y eso que era de otra época. (risas).

K: ¡Muy moderna tu abuela!

N: Imaginate, una genia. Yo la tengo marcada a fuego.

K: ¿Y en tus primos, hermanas, también dejó esta marca?

N: Fue una abuela muy, muy significativa, sí. Yo tenía un vínculo con ella, te puedo llegar a decir, de amistad. De amistad. Cuando se murió, para mí, se murió mi amiga, no mi abuela. Eh... sí, muy marcada. Y ella conmigo, teníamos una conexión. Llevo su nombre, sí, ... muy fuerte.

Pero una mujer que fue en su familia muy activa y muy importante.

K: ¿Lo que predicaba lo hacía?

N: Sí, sí.

K: ¿Hubo maestros en tu familia?

N: Mi abuela materna era maestra pero se recibían en el Normal, se recibían de maestra. Pero no ejerció. Nadie más.

Pero sí mi familia siempre le dio mucha importancia a la educación. Mis abuelos paternos, por ejemplo eran... mi abuelo vino de Siria, sus hijos, todos tienen título universitario, cosa que en esa época no era común. Siempre le dimos mucha mucha bola a la educación. El inglés aparte, mi papá también le dio mucha bola a eso y nos lo transmitió a nosotros. Y yo a mis hijos, ya saben que lo único que me importa ¡es el título! Y en mi círculo es difícil, en el ámbito religioso nadie estudió, pero por ahora van bien.

K: ¿Qué es lo que más disfrutás de enseñar?

N: *Jumash* me encantaba enseñar, *ivrit* también me gustaba. Pero digamos, *ivrit* no en el sentido mecánico, buscarle otra vuelta al idioma, no es fácil enseñar un idioma que no se usa, digamos, en la cotidianidad de los chicos, y la verdad que buscar maneras en las que ellos puedan implementarlo dentro de la escuela o generar espacios de comunicación, me demandaba bastante energía. Ahora también, hicimos en “inmersion camp”, las obras de teatro, sí. Para darle vida, porque los chicos salen de la escuela y no hablan hebreo.

K: Tampoco hablan inglés.

N: no, pero ponele que viajan y ahí hablan inglés.

K: ¿Cuál pensás que es la tarea hoy de un educador del área judaica?

N: Eh... perpetuar los valores del judaísmo, transmitir identidad, te lo digo desde una perspectiva del entorno ortodoxo, donde eso a veces... digamos, en otros ámbitos eso es básico y acá es como que a veces nos tenemos que esforzar para que ellos sientan esa identidad judía.

K: No entiendo. Mantienen las tradiciones, son *shomer shabat*, comen *kasher*, *tzniut*, ¿pero no tienen la identidad?

N: Pero a veces desde un lugar automático o de mandato o de esto es así, sin motivo y sin explicación, ¿entendés? Se van a casar con un judío, no lo van a dudar. Pero por mandato. Es como que es todo muy automático y yo veo que, con el correr de las generaciones, esa identidad que tenían mis abuelos y que nos llevó a nosotros a hacernos más ortodoxos, se está perdiendo, porque está pasando lo inverso, a los chicos les está pesando la religión, hay otros que no, pero hay casos en los que sí. Entonces lo que tenemos que transmitir es identidad, el orgullo de ser judío, de pertenecer, de continuar, de perpetuar las costumbres.

K: ¡Qué interesante!

N: Es muy interesante, digamos, más allá de... a veces queda el judaísmo resumido en una apariencia externa, pero si vos vas con la kipá pero no tenés valores no sirve.

K: Además de la identidad, sumaste el tema de los valores.

N: Fundamentales.

K: Cuando traes el tema de los valores a las clases, ¿desde dónde los toman? ¿Desde el concepto de ser buena gente o desde las fuentes?

N: De ambos lados. Eso sí lo trabajamos en forma integral en la escuela, todo el tema de valores. Desde el área judaica pero también desde lo humano. Hay que trabajarlo, no es que los chicos tienen valores porque son chicos judíos ortodoxos. ¡No, hay que trabajarlo!

K: ¿Para que los cumplan o para darle sentido?

N: ¡Para que los cumplan!

K: No confiar en que vienen de la casa con eso.

N: No. Porque no vienen, no vienen.

K: ¿Porque sus familias no los cumplen o porque no lo ponen en palabras?

N: Por muchas cosas. Porque la sociedad está desvirtuada, porque tenés gente que dice: Ay, bueno, si yo paso en rojo, son pavadas eh, si el semáforo está en rojo y yo paso, paso, ... ¡a este nivel! ¡A este nivel! De que no hay límites, de que cada uno puede hacer lo que quiere. Así. Entonces lo que nosotros tenemos que transmitir es esa responsabilidad que tenemos como judíos que si estamos representando algo, tenemos que educar con el ejemplo.

K: ¿En dónde estás haciendo la maestría en Educación?

N: En Di Tella.

K: ¿Y cuál es tu idea? ¿Con qué objetivo?

N: Para seguir formándome, para pensar qué se hace en la educación desde algo más macro, no tan en la escuela. Con la mirada puesta en la educación judía. Voy a empezar también el master de la Universidad Hebrea, que está orientada a educación judía. Me interesa. A ver, uno puede seguir formándose en educación y acá hay muchas cosas, pero tener ese plus de que sea en educación judía, está bueno. Quiero ver un poco los alcances, acá sí valdría mucho, pero en Israel no sé.

K: ¿Y por qué te interesa que valga en Israel?

N: Ponele que yo me vaya... o a cualquier lado. No sé...

K: ¿Cómo te proyectás de acá a 10 años?

N: A los 50 retirándome quizás de la escuela, pero bueno, seguir trabajando en educación, quizás desde otro lugar, capacitación o en alguna otra cosa. Formando educadores judíos, no sé.

K: Amás la escuela, disfrutás la escuela, pero siempre estás queriendo ponerle un punto final.

N: Sí, porque la escuela no es para siempre. La escuela es intensa, es hermosa, pero no es para siempre. Y tampoco, así otras cosas que veo, es que yo a lo largo de mi carrera siempre fui moviéndome, nunca pretendía ser maestra 40 años de mi vida, no iba a ser maestra... a lo largo de la carrera fui formándome, que me parece es fundamental en un educador, la formación continua. Sí, porque quizás tenga que ver conmigo, yo no soy estática, no puedo estar treinta años haciendo lo mismo. Quince me dediqué a la docencia, ahora voy cuatro en la dirección, veremos.

K: Para ir terminando, por mi parte, ¿recibiste mandatos vinculados con el judaísmo y con la transmisión que los puedas poner en palabras?

N: Más que mandatos, siento que recibí, y es lo que transmito, que el judaísmo es una elección, más allá de la vida judía que lleve, siempre trato de que todo será por elección, que todo sea por convicción, yo igual soy muy contra de los mandatos, no hago nada por mandato. Todo lo que hice y todo lo que fui cambiando en mi vida a nivel religión, siempre fue por propia elección y por convicción y trato de transmitirles eso a mis hijos. Ellos tienen una vida judía con la que nacieron, pero trato de que nunca les pese, de que siempre... la puerta está abierta, les doy espacio al deseo y a la libertad. Que no es tan fácil.

K: ¿Y si alguno decide dejar la ortodoxia?

N: No sé, por ahora no me pasó. Pero ahí está el cómo uno transmite para que lo elijan. Digamos, a un hijo sí le voy a reclamar una mala acción desde lo humano, un valor, pero desde la religión cada uno hace lo que elije, hasta ahora lo eligen.

A mí me pasa lo contrario, me preguntan, ¿y si quiere ser rabino? Y bueno, no sé...

K: No estás lejos, les decís que estudien, das importancia al estudio, a una carrera universitaria, al estudio permanente, al vínculo fuerte con lo judaico, no estás muy alejada.

N: ¡No sé si me bancaría que un hijo estudie todo el día y no trabaje!

Estoy como en un intermedio... ahí hay mandatos. Hay deseo, lo que uno proyecta en un hijo. Quizás el que trabajen es un mandato. Y que estudien. Son buenos mandatos, que te los van a agradecer, ¡pero son mandatos!

K: Algo que no te haya preguntado y que me quieras decir o contar.

N: No. Eso, (risas).

K: Gracias.

ANEXO 2: Glosario

Adragatí: secuenciado.

Afajim: opuestos.

Aftará: fragmento de uno de los libros de los profetas, que se lee en la sinagoga.

Agut iom tev: agut ior: aguit yur: distintas formas de decir feliz año en idish.

Al pi halajá: como indica la ley judía.

Alef Bet: alfabeto.

Aliá: ir a vivir a Israel.

Aliot: ascenso al púlpito a leer un fragmento de la torá.

Anshei kneset hagdolá: hombres de la gran asamblea de sabios.

Anshei shetaj: personas de trabajo en terreno.

Aroj-katzar: largo-corto.

Ashkenazí: judíos originarios de Europa Oriental.

Bar Mitzvá: ceremonia que realiza el varón a los 13 años, celebrando que asume nuevos derechos y deberes religiosos.

Baruj daian haemet: frase para dar el pésame.

Baruj hashem: gracias a Dios.

Bat: ceremonia que realiza la mujer a los 12 años, celebrando que asume nuevos derechos y deberes religiosos.

Beit café: cafetería.

Beit Hamikdash: el gran templo que existió en Jerusalem.

Benei Hakiva: corriente religiosa sionista.

Beur milim: vocabulario.

Birkat habanim: bendición a los hijos.

Brajá/brajót: bendición/es.

Briat haolam: creación del mundo.

Brit milá: circuncisión.

Cartis brajá/cartisim: tarjetas de salutación.

Datí/datiá/datiim/datiot: religioso/a/os, observantes de la tradición y preceptos.

Deguel: bandera.

Etrog: fruto simbólico de la festividad de Sucot.

Gan Eden: paraíso.

Gan: jardín de infantes.

Gananot: maestras jardineras.

Goldene keit: cadena de oro, se refiere a la cadena que une al pueblo judío.

Goy: no judío.

Guemará: ver Talmud.

Hadrajá: guía, también alude al trabajo de los madrijim.

Haftará: aftará.

Hagadá: libro que se usa para realizar la ceremonia del Seder de Pesaj.

Halajá: ley.

Hashem: Dios.

Hatikva: nombre del himno de Israel. Significa esperanza.

Havdalá: ceremonia que marca la finalización del día de descanso.

Hey: 5° grado.

Hishtalmuiot: capacitaciones.

Horaá mutemet: alude a una modalidad de enseñanza.

Horaá: enseñanza.

Horaot: consignas.

Iahadut: judaísmo.

Iamim noraim: altas fiestas judías.

Ierushalaim: Jerusalem.

Iom Haatzmaut: día de la independencia.

Iom Kipur: Día del Perdón.

Ivrit: hebreo.

Jag sameaj: Feliz fiesta.

Jag/Jaguim: fiesta/ festividades.

Jail: programa de estudios para alumnos de secundaria sobre contenidos vinculados a Israel.

Jalá agulá: pan redondo, símbolo de Rosh Hashaná.

Jalot: panes trenzados.

Jametz: comida con levadura.

Jamsa: mano de Fátima.

Janijim: alumnos del espacio no formal.

Januka: fiesta de las luminarias.

Janukiá: candelabro de 9 brazos.

Jasidim: corriente religiosa.

Jasidut: alude a hacer buenas acciones.

Jazanit: cantante litúrgica femenina.

Jeder: habitación.

Jidón Hatanaj: certamen bíblico.

Jidón: certamen.

Jinuj: educación.

Jinují: educativo.

Jozrei teshuvá: quien se vuelca a un camino más observante, más ortodoxo.

Jumash: cinco libros de la Torá.

Jupá: palio nupcial.

Kabalat shabat/kabalot shabat: ceremonia de recibimiento del shabat/plural.

Kasher: comida bajo supervisión, según leyes alimentarias judías.

Kehilá: comunidad.

Ketuvá: certificado de matrimonio judío.

Kibutz: comuna agrícola.

Kínder: grupos sociales para niños y jóvenes.

Kipá sruga: tipo de gorro ritual, que se identifica con un grado de observancia religiosa.

Kipá: gorro ritual.

Kipur: Iom Kipur.

Kitá alef: 1° grado.

Kitá bet: 2° grado.

Kitá dalet: 4° grado.

Kitá/kitot: grado/s.

Kitot gboot: grados superiores.

Kitot nemujot: grados inferiores.

Knis: sinagoga.

Korban: sacrificio.

Lashón: lengua.

Latkes: comida típica judía.

Lo aleinu: que no nos suceda.

Lulav: fruto simbólico de la festividad de Sucot.

Maaser: diezmo.

Madrij/madrijá/madrijim: líder de grupo: masc. fem y plural.

Maguen David: estrella de David.

Majón Grimberg: casa de estudios que otorgaba título de maestros del área judaica.

Majón lamadrijim: curso de perfeccionamiento para madrijim.

Majshevím: informática.

Majzor: libro de rezos de Rosh Hashaná y Iom Kipur.

Mamash lo iehudí: no judío.

Manjot mikve: mujeres que acompañan a otras en el baño ritual.

Mapit: mantelito.

Martzim: expositores.

Mashiaj: Mesías.

Maslul horaá: trayecto pedagógico.

Masoret: tradición.

Masorti: conservador.

Mazal tov: suerte.

Mazkirá: rango en la tnuá.

Meiumanuiot: habilidades.

Mejiná: preparación para rendir el examen de ingreso a la universidad en Israel.

Mekorot: fuentes.

Melamed: nombre del profesorado para ser maestro del área judaica.

Memalet makom: maestra rotativa, suplente.

Menalet: directora.

Mezuzá: pergamino que tiene escrito unos versículos de la torá y que se guarda en un receptáculo, adherido a los marcos de las puertas.

Midrashá la ganant: profesorado de nivel inicial.

Midrashá: profesorado.

Midrashim: interpretaciones.

Mijlálá: profesorado de maestro/profesor en el área judaica.

Mikve: baño ritual.

Min hashamaim: del cielo.

Mishkalim: pesas.

Mishná: cuerpo exegetico de leyes judías compiladas que consolida la tradición oral judía, desarrollada hasta finales del siglo II. Ver Talmud.

Mitnagdim: opositores.

Mitzvá goreret mitzvá: una buena acción lleva a otra buena acción.

Mitzvá/ot: precepto/s.

Moré, morá, morim, morot: maestro/a/os/as.

Moreshet: legado.

Moshé: Moisés.

Nemal teufá: aeropuerto.

Nerot: velas.

Netilat iadaim: lavado ritual de manos.

Niul: conducción, alude a espacio de capacitación para directores.

Parashá: porción semanal de lectura bíblica.

Parnasá: manutención.

Perushim: explicaciones.

Pesaj: Pascua judía.

Peulá: actividad.

Pnimiá: internado.

Psukim: versículos.

Rab: rabino.

Rabanim: rabinos.

Rabi: rabino.

Ramá dalet de ivrit: nivel 4 de hebreo.

Ramá/ot: nivel/es.

Rashi: gran comentarista de la Biblia y el Talmud.

Refuá shlema: pronta mejoría.

Reka histori: marco histórico.

Rikudim: bailes folklóricos judíos.

Rosh hashaná: año nuevo judío.

Seder/sedarim de Pesaj: ceremonia que se realiza en la cena de la fiesta de Pesaj.

Sefaradim: judíos originarios de Europa Occidental y África.

Shabat shalom: saludo para desear un buen día de descanso.

Shabat: sábado. Día de descanso.

Shajarit: rezo de la mañana.

Shalom: hola.

Shavuot: festividad en la que se celebra la entrega de la Torá. Pentecostés.

Sheejeianu: agradecimiento por haber llegado a este momento.

Shel am Israel: del pueblo judío.

Sheliaj tzibur: quien dirige el rezo.

Shemá: oye, escucha.

Shemá Israel: nombre con el que se conoce una bendición.

Shirá: música.

Shitá: orientación.

Shiur/im: clase/s.

Shiurei dugmá: prácticas.

Shizele: tarrito.

Shlatim: carteles.

Shlav alef: primer trayecto.

Shlav gaboá: trayecto del profesorado para enseñar en nivel secundario.

Shlav: trayecto.

Shlomó: Salomón.

Shluf: dormir.

Shoá: holocausto.

Shofar: cuerno de carnero.

Shomer shabat: observante del shabat.

Shomeret: observante.

Shorashim: raíces.

Shuk: mercado.

Shule: escuela judía.

Sidur: libro de rezos.

Simjat Torá: Fiesta que se celebra el fin de la lectura de la torá y el re comienzo de la misma.

Sipur: cuento.

Sipurei hamikrá: relatos bíblicos.

Soferet/sofrim: quien escribe en pergamino los textos sagrados.

Sucá: cabaña.

Sucot: fiesta de las cabañas.

Taamei hamikrá: símbolos que indican cómo leer la torá.

Tabniot: estructuras.

Talit: manto que se usa para rezar.

Talmud: La *Guemará* y la Mishná juntas forman el Talmud. La Mishná es el texto base y la *Guemará* es el comentario y análisis que lo completa.

Talmud Torá: curso de preparación para hacer bar o bat mitzvá.

Tanaj: Biblia.

Tanájica: de la biblia.

Tefilá/ot: rezo/s.

Tefilin: filacterias.

Tevilá: literal es bautismo. En este caso, refiere a primera vez que se ingresa a la mikve para finalizar la conversión.

Tijnún: planificación.

Tijón: secundario.

Tikshortí: comunicativo.

Tipul ishi: terapia individual.

Tipul kbutzati: terapia de grupo.

TIUD: nombre de un proyecto del Vaad Hajinuj, vinculado a la documentación narrativa de memorias pedagógicas.

Tnúa: movimiento juvenil.

Tor: cargo/rol.

Torá min hashamaim: ley del cielo.

Torá: primeros cinco libros de la Biblia.

Tzevet: plantel docente.

Tzniut: recato.

Ulpan/ulpanim: taller, clase. Alude a los cursos de enseñanza de hebreo.

Vaad Hajinuj: consejo de educación.

Vav: 6° grado.

Yad Vashem: nombre del Museo del Holocausto en Israel.

Yeshivot: reuniones/lugares de estudio de textos sagrados.

Zain: 7° grado.

Zajor: recuerda.

Zman atid: tiempo verbal futuro.

Zug: pareja.

ANEXO 3: Clasificación de las escuelas por autodefinition

Fuente: El educador judío latinoamericano en un mundo transnacional. Pags. 40 a 42.

escuela de Educación Especial– atienden ahora a un total de 21 886 estudiantes (Cuadro 2.4).

Cuadro 2.3

Escuelas judías integrales en Argentina, 2014

Escuelas	Ubicación	Kindergarden	Elemental	Bachillerato	Total
Arlene Fern	Capital	206	338		544
Bet El	Capital	319	381		700
Beth	Capital	195	322		517
Bialik Devoto	Capital	215	342		557
Bialik La Plata	Interior	55	70	40	165
Bialik Rosario	Interior	140	185	70	395
Bialik Santa Fe	Interior	80	101	78	259
Cordoba	Interior	134	270	215	619
David Wolfsohn	Capital	120	220		340
Hamakom Sheli	Capital	53			53
Heijal Hatora	Capital	170	329	130	629
Tel Aviv	Capital	77	125		202
Ilan By Wolfsohn	Moron	40	46		86
Iona	Capital	75	135		210
Iosef Caro	Capital	160	244	98	502
Maimonides	Capital	138	210		348
Marc Chagall	Capital	88	199		287
Martin Buber	Capital	300	410	420	1 130
Mendoza	Interior	65	93		158
Natan Gesang	Capital	103	236		339
Oholey Jinuj	Capital	230	350	177	757
Ohel Moshe/Ohel Braja	Capital		160		160
Or Torah	Capital	92	149		241
ORT I	Capital			2 984	2 984
ORT li	Capital			2 638	2 638
Puertas De Sion	Capital	100	152		252
Scholem Aleijem Central	Capital	396	639	245	1 280
S. Ieladim-Hillel	Capital	72	84		156
Shuba Israel	Capital	230	406	209	845
Talpiot	Capital	110	130	60	300
Tarbut	Olivos	392	748	325	1 465
Torateinu	Capital	386	511	380	1 277

(continuación)

Escuelas	Ubicación	Kindergarden	Elemental	Bachillerato	Total
Tucuman	Interior	80	160	110	350
Weitzman	Capital	130	195		325
Yeshurun	Capital	230	341	245	816
Total	Argentina	5 181	8 281	8 424	21 886

Fuente: AMIA, Vaad Hajinuj, Buenos Aires, Argentina

Cuadro 2.4

Distribución de las instituciones educativas de acuerdo con su propia definición de orientación religiosa e ideológica (excepto educación especial), 2014

Orientación	Número de escuelas	Nombre de las escuelas	Número de estudiantes en 2014
Ortodoxa (Jaredí)	11	Iosef Caro	502
		Heijal HaTorá	629
		Or Torá	241
		Shaarei Sion	252
		Oholei Jinuj	757
		Shuba Israel	845
		Ohel Moshé/ Ohel	160
		Brajá	1 277
		Toratenu	156
		Simjat Ieladim/ Hillel	340
		David Wolfsohn	86
	Total	5 245 (24 %)	
Ortodoxa y Sionista	3	Maimónides	348
		Talpiot	300
		Yeshurún	816
	Total	1 464 (6.7 %)	
Conservadora y Sionista	3	Bialik (Devoto)	557
		Bet El	700
		Jaim Weitzman	325
	Total	1 582 (7.2 %)	
Conservadora / Reformista y Sionista	1	Arlene Fern	544
	Total	544 (2.5 %)	
Tradicionalista	1	Beth	517
	Total	517 (2.4 %)	

(continuación)

Orientación	Número de escuelas	Nombre de las escuelas	Número de estudiantes en 2014	
Sionista y Tradicionalista	10	Ionati/Ioná	210	
		Marc Chagall	287	
		Natan Gesang	339	
		Tel Aviv	202	
		Max Nordau, Mendoza	158	
		San Martín, Córdoba	619	
		Bialik, Rosario	395	
		Independencia,	350	
		Tucumán	259	
		Bialik, Santa Fe	165	
		Bialik, La Plata		
		Total	2 984 (13.7 %)	
Sionista /Secular / Tradicionalista	1	Scholem Aleijem	1 280	
		Total	1 280 (5.9 %)	
Humanista/Secular/ Tradicionalista	1	Martín Buber	1 130	
		Total	1 130 (5.2 %)	
Independiente, sin afiliación	2	Tarbut	1 465	
			ORT (Dos escuelas)	5 622
		Total	7 087 (32.5 %)	
TOTAL	33		21 833	

Fuente: AMIA, Vaad Hajinuj, Buenos Aires, Argentina

Estas cifras muestran una recuperación sistemática de alumnos en comparación con años previos (sólo 17 075 en 2002, contra 19 274 en 1999 y 21 426 en 2013) y a la vez señalan una cobertura total de más de 55 % de niños en edad escolar –calculados sobre la base de una definición *ampliada* de población judía–, que considera al colectivo total de niños de origen judío, sin menoscabo de si éstos se identifican o no como judíos.

No obstante, debemos tomar en cuenta que algunas de las escuelas grandes, como las dos ORT de Buenos Aires, y pequeñas escuelas judías en las provincias como la Bialik Santa Fe, incluyen a muchos estudiantes no judíos. La tasa más alta de crecimiento poblacional también se encuentra en las once escuelas religiosas Ortodoxas y Jaredíes. Por lo tanto, es necesario subrayar el perfil cambiante de la educación judía en Argentina.

ANEXO 4: Autorizaciones