



**UNSAM**

UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
**SAN MARTÍN**

Universidad Nacional de San Martín  
Instituto de Altos Estudios Sociales  
Licenciatura en Antropología Social y Cultural

***“Dios le mandó un whatsapp a Ioná”*. Tradición y  
modernidad en las dinámicas de construcción identitaria  
en una escuela judía de la Ciudad de Buenos Aires**

**Pablo Eduardo Sassoon**

Tesina para obtener el título de Licenciado en  
Antropología Social y Cultural

**Directora: Dra. María Soledad Córdoba**

**Buenos Aires**

**2019**

***“Dios le mandó un whatsapp a Ioná”.***  
**Tradición y modernidad en las dinámicas de  
construcción identitaria en una escuela judía  
de la Ciudad de Buenos Aires**

Autor: Pablo Eduardo Sassoon

Evaluador: Dr. Gabriel David Noel

Directora: Dra. María Soledad Córdoba

## Resumen

El presente trabajo se propone indagar en los mecanismos a través de los cuales una institución educativa judía lleva adelante un proyecto de construcción identitaria particular, tanto en su alumnado, como en los miembros jóvenes y adultos que participan de la sinagoga perteneciente a la misma. La investigación está basada en un trabajo de campo etnográfico, realizado en la Escuela Internacional Natan Gesang, ubicada en el barrio de Recoleta de la Ciudad de Buenos Aires, la cual cuenta con nivel inicial, primario y la mencionada sinagoga, *Bet Jai*. La institución, trilingüe, adherida al movimiento conservador judío y al sionismo, fue fundada en 1920 y desde entonces ha atravesado diferentes transformaciones.

La construcción identitaria específica que promueve la institución bajo estudio, cuya dinámica se describe y analiza en este trabajo, resulta de un eficiente manejo de la tensión entre “tradición” y “modernidad” por parte de la escuela. En efecto, inscribirse dentro del movimiento conservador implica, según el punto de vista nativo, mantener y reproducir una identidad judía concreta con ciertas bases indiscutibles. De esta manera, buscan diferenciarse tanto del resto de la sociedad no judía -para evitar la asimilación-, como de las otras propuestas identitarias judías -ortodoxa y reformista-. Por otro lado, la “modernidad”, asociada a la tecnología, el emprendedorismo y la apertura al mundo, son posicionados por los actores estudiados como pilares fundamentales de la propuesta educativa institucional.

La investigación puso en evidencia cómo el proyecto de construcción identitaria atraviesa la dimensión corporal y emocional de los sujetos como lugares privilegiados de la reproducción de la “tradición” y en última instancia, de los sentidos, las creencias y los valores con los que se identifica el grupo social judío estudiado. Natan Gesang logra construir una diferencia con otras escuelas judías y encontrar su lugar dentro del campo social de referencia, reivindicando un modo experiencial y emocional de incorporar y conservar las “tradiciones”. En síntesis, el trabajo muestra cómo se construye una determinada identidad en el contexto de una institución educativa de la Ciudad de Buenos Aires, considerando las múltiples propuestas ideológicas, morales e identitarias disponibles en la contemporaneidad y que pueden contrastar con el proyecto de la Escuela Internacional Natan Gesang.

*Palabras clave: Identidad; Judaísmo; Escuela; Tradición; Modernidad*

## Índice general

<b>Agradecimientos</b> .....	5
<b>Introducción</b> .....	7
<b>Capítulo I - La Escuela Internacional Natan Gesang</b> .....	25
1.0 Introducción al capítulo .....	25
1.1 Territorialidad .....	29
1.2 Cambios de la institución a través del tiempo .....	31
1.3 Proyecto pedagógico .....	36
1.4 Perfil de familia y perfil de egresado .....	39
1.5 ¿Conservar o modernizar? .....	42
<b>Capítulo II - Los vínculos de la Escuela con sus otros</b> .....	48
2.0 Introducción al capítulo .....	48
2.1 Vínculo con <i>otras</i> instituciones judías .....	51
2.2 Vínculo con <i>otras</i> instituciones no judías .....	58
2.3 Vínculo con Israel .....	60
2.4 Reflexividad .....	64
<b>Capítulo III - La in-corporación del ser judío</b> .....	67
3.0 Introducción al capítulo .....	67
3.1 ¿Qué significa ser judío en NG? .....	71
3.2 Corporalidad .....	74
3.3 Emocionalidad .....	77
3.4 Religión .....	80
3.5 Comunidad .....	82
3.6 Temporalidad .....	84
<b>Conclusiones</b> .....	87
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	95

## Agradecimientos

Agradezco infinitamente a mi papá Alberto y a mi mamá Adriana, que me dieron la vida, el incentivo para transitarla en plenitud y la libertad para disfrutarla. Que siempre me alentaron a seguir estudiando, a seguirme formando para comprender lo que nos rodea de manera crítica y así, estar más cerca de transformarlo.

A mi hermano Maxi, hermano de sangre y de la vida del que aprendo siempre y al que admiro: por su humanidad, entrega y humildad, que lo llevarán al éxito en lo que sea que se dedique.

A mi abuela Martha, con quien conecto a través de la identidad judía, las comidas y las charlas. A mis abuelos Lizzie y Marcelo, que ya no están físicamente en este mundo y a la vez están siempre presentes.

A María, mi compañera, por el amor y el cariño, que estuvo a mi lado acompañando durante buena parte de mi carrera y durante todo este trabajo. Que ayudó a encauzar mis inquietudes de investigación y aportó luz en mi desarrollo profesional y laboral.

A mis amigos y amigas, que están siempre incondicionalmente y nos acompañamos en el dolor, el goce y el viaje de la vida.

A mis compañeros, compañeras y colegas, con quienes hace varios años compartimos vocación, intercambios y debates nutridos y profundos, siempre desde el respeto y muchas veces desde el afecto y la amistad, buscando crecer, aprender y elevarnos.

A los docentes y las docentes, maestros y maestras que tuve en toda mi vida, a la escuela y la universidad pública, especialmente al IDAES, cuya propuesta la siento propia. Una institución de Ciencias Sociales que aprecio, valoro y defiendo.

A Soledad, que a pesar de avisarme desde un comienzo que los temas que trabaja no tienen que ver con los míos, aceptó dirigirme en esta tesina, siempre elevando la vara de calidad antropológica, profundizando en los contenidos, realizando una lectura crítica, comentarios interesantes, acompañando y estando a disposición siempre; son aportes invaluable sin los cuales esta etnografía no sería lo que es.

A toda la Comunidad Gesang, que me abrazó como uno más, con quienes me sentí cómodo siempre y a las autoridades que confiaron en mi proyecto y me aceptaron.

A quienes me contrataron como futuro profesional, que confiaron y apostaron en mí para trabajar en espacios educativos, siempre en lugares donde muchas veces es más difícil encontrar incentivos y contención como los que yo tuve para la educación y así poder desarrollarnos como seres humanos más libres y más independientes, con la visión más amplia y mayor cantidad de herramientas. A los chicos y chicas con quienes establecí vínculos igualmente recíprocos en el sentido de dar y recibir, de aprender y enseñar.

**Gracias.**

# Introducción

*¿De dónde venimos? ¿Quiénes somos? ¿Adónde vamos?*

Paul Gaugin, 1897<sup>1</sup>

## **¿Quién eres? ¿De dónde vienes? Sobre la construcción de la pregunta de investigación**

Promediando la licenciatura de Antropología Social y Cultural del IDAES/UNSAM fue que me interesé por primera vez en el campo de los estudios judíos, a partir de un ejercicio etnográfico que realicé en la cursada de la materia “Teoría Antropológica Contemporánea” a cargo de Rolando Silla y Johana Kunin, en el año 2016. En medio de la cursada había sido invitado a un casamiento judío -tanto a la ceremonia religiosa como a la fiesta- y aproveché para realizar observación participante con el objetivo de analizar la comunicación no verbal (kinésica, proxémica y paralingüística) en algún campo de nuestra elección. El trabajo fue muy valorado por los docentes y especialmente por la docente Kunin, quien me alentó para que comenzara a pensar mi tesina relacionada con este campo de estudios.

En paralelo, había retornado recientemente de un viaje de jóvenes judíos para conocer Israel. A través de esta experiencia, había logrado conectarme con mi propia -y confusa- identidad e historia genealógica. Mi abuelo materno, de origen italiano, era *goy*, es decir “no judío”. Mi ascendencia paterna, *sefaradíes*<sup>2</sup> de Siria y mi ascendencia materna judía *ashkenazi*<sup>3</sup> de Austria. Desde que tengo memoria, el judaísmo ha sido una cuestión de debates y pujas de sentidos hacia el interior de mi familia y de mí mismo, una presencia constante y significativa, pero sin saber el por qué del peso y el valor.

Nunca recibí educación judía a pesar de que siempre supe que mi familia es judía, por ambos abuelos paternos y por mi abuela materna -¿Y por lo tanto yo

1 Paul Gaugin, pintor francés de segunda mitad del siglo XIX, realizó esta obra de arte -proponiendo una alegoría de la vida- luego de su estadía en Tahití, donde se inspiró en las tres preguntas típicas que un tahitiano hace a un extraño que se encuentra por el camino: ¿Quién eres? (o vai 'oe?), ¿De dónde vienes? (nohea roa mai 'oe?), ¿Dónde vas? (te haere 'oe hea?). Él las modificó al plural, modificando el sentido de la concepción de individuo/comunidad otorgado en Tahití para acercarse a quien no conocen (Elliston, 2000:172).

2 Judíos de origen hispánicos o árabes

3 Judíos originarios de Europa del este

también lo era? ¿Había sido “judía” la educación que recibí en mi casa, como algo inherente, natural e intrínseco al ser de mis padres? ¿Hay cosas de la vida cotidiana laica que son esencialmente judías?-.

Ese mismo año comencé a trabajar como tutor de apoyo escolar en barrios populares de la Ciudad de Buenos Aires<sup>4</sup> en el marco de dos ONG, conectadas con otras instituciones tales como el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires o la parroquia/capilla del barrio. Lo pertinente para este trabajo es que estas experiencias me permitieron tomar cada vez mayor conciencia de la relevancia que tienen los espacios educativos institucionales en la formación y desarrollo de una persona, así como también del poder que ejercen a través de sus objetivos, líneas pedagógicas e ideológicas, más o menos claras, más o menos explícitas y más o menos definidas. En esos espacios comencé a observar cómo los docentes, desde su identidad -política, étnica, religiosa, nacional-, su procedencia y su rol social, contribuían a formar a los alumnos desde determinados valores.

Esas primeras inquietudes, comenzaron a orbitar en torno a la cuestión de la identidad como problema de investigación. Desde un primer prejuicio teórico conceptual puesto en juego (Gadamer, 2002), la identidad aparecía como el reconocimiento originario más básico de una institución, comunidad o individuo, que conectaba pasado y presente de individuos, los cuales se reconocían como parte de un colectivo. En términos de Wallerstein (1991):

“¿Por qué se desea o se necesita un pasado, una ‘identidad’? (...) La idea de pasado hace que se actúe en el presente de manera distinta de lo que se hubiera actuado. Es un instrumento que se utiliza contra los demás y un elemento fundamental para socializar a los individuos, mantener la solidaridad del grupo y establecer o cuestionar la legitimación social. Por consiguiente, la idea de pasado es ante todo un fenómeno moral y por tanto político, y siempre un fenómeno contemporáneo. Esta es sin duda la razón de su inestabilidad (...) el contenido de la idea de pasado está sometido necesariamente a un cambio constante” (Wallerstein 1991:123)

Previo al ingreso al campo, durante la exploración virtual del que luego se convertiría en el tema general de investigación, la identidad judía aparecía ligada a cierta tensión o incomodidad, tal como expresan referentes como Daniel Burman, director de cine argentino. Él plantea que la pregunta acerca de lo judío, de lo judeoargentino, como identidad y como memoria, es incómoda y molesta porque está siempre presente en la vida de uno:

4 Villa Soldati y Rodrigo Bueno en un principio, luego en la 21-24 de Barracas



“Detesto pensar sobre lo judío, me provoca irritación, así que para mí este es un ejercicio de superación. ¿Y esto por qué es? Yo me levanto, soy judío, me acuesto soy judío, me baño soy judío. Nunca lo pienso. Y me surge así naturalmente. Entendí que la identidad judía vive en la tensión permanente entre lo que creemos judío y lo que no creemos judío, no como dicotomía sino como tensión. En esta zona habita el ser judío”<sup>5</sup>

Otro referente, el filósofo Darío Sztajnszrajber, plantea que hoy en día en el judaísmo argentino "hay un fuerte vacío representativo, sobre todo para los judíos laicos"<sup>6</sup>. Desde mi propia experiencia, reconociéndome como judío laico, me resonaron muchas de estas preguntas, dudas e incomodidades que planteaban estos referentes. Por ello, esta investigación surge también desde el intento de iluminar e indagar sobre un aspecto tan constitutivo de la propia subjetividad como lo es la identidad o las identidades a las que adscribimos.

En este contexto emergió la pregunta que abrió el camino de la investigación y orientó el “viaje” etnográfico: ¿Cómo se logra que una persona afirme con seguridad “soy judío”, sin que eso le despierte dudas o incomodidades, en un contexto global caracterizado por la fragmentación de la identidad, las identidades plurales y divergentes, temporales y autoadscriptas o las más precisamente denominadas “identificaciones”? (Brubaker y Cooper, 2001). Siguiendo a Giddens (1995), mi propia preocupación como antropólogo era netamente moderna:

“La búsqueda de la identidad del yo es un problema moderno que tiene, quizá, sus orígenes en el individualismo occidental (...) en la europa medieval el linaje, el género, el rango social y otros atributos decisivos para la identidad estaban relativamente fijados. A lo largo de los diversos estadios de la vida se producirían cambios; pero tales cambios estarían dirigidos por procesos institucionalizados y el papel del individuo en ellos era relativamente pasivo.” (Giddens, 1995: 98)

La hipótesis que manejé desde aquellas primeras inquietudes y experiencias personales, y desde las lecturas clásicas de la teoría social contemporánea que plantean la institución escolar como reproductora de los mecanismos del orden social (Foucault, 2002; Bourdieu y Passeron, 2009; Bourdieu y Passeron, 1996), fue que la escuela y el proceso de educación formal podían jugar un rol clave en la construcción

5 Burman, D. [EditorialCapin]. (2011, abril 23). “Pensar lo judío en la Argentina del Siglo XXI” de Alejandro Dujovne / Daniel Goldman / Darío Sztajnszrajber. FILBA 2011. Conferencia en la Feria Internacional del Libro Buenos Aires [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=O17R3OVvefA>

6 (27 de noviembre de 2009). “Pensar lo judío argentino”. *Clarín*. Recuperado de: [https://www.clarin.com/ediciones-antiguas/pensar-judio-argentino\\_0\\_Bk3MFI\\_0TKg.html](https://www.clarin.com/ediciones-antiguas/pensar-judio-argentino_0_Bk3MFI_0TKg.html)

de la identidad judía. De allí que decidiera buscar una institución educativa para la realización del trabajo de campo.

Conocí la Escuela Internacional Natan Gesang (a partir de ahora NG) a través de unas compañeras de la carrera de antropología, quienes me facilitaron un contacto directo con las autoridades. Aproveché la instancia de un ejercicio a realizar en el marco de la materia “Etnografía y métodos de trabajo de campo” para presentarme, inicialmente por mail, contando algo sobre mí y mi interés de investigación. El primer acercamiento al campo fue durante el mes de mayo de 2017 a través de Roberto<sup>7</sup>, presidente de la institución desde 2013, quien me puso en contacto con Gastón, “líder institucional”. Su rol de líder consiste, de acuerdo a lo relevado en el campo, en ser el representante de la institución ante otras instituciones y el nexo entre la parte pedagógica y la comisión directiva de la escuela. Además, el “líder” es responsable de la imagen pública de la escuela y de pensar y elaborar nuevos proyectos.

Desde el inicio, las autoridades de la institución me “abrieron las puertas” y se mostraron muy receptivos ante mi presencia e interés de estudio, siempre y cuando “lo abordara desde un marco científico”. En palabras de Gastón, sociólogo de profesión, durante la negociación de acceso al campo: *“La antropología es una ciencia social y así la reconozco, por lo cual para estar acá vas a hacer ciencia y no filosofía y reflexiones. Si querés reflexionar te paso el número de 300 personas para conversar y te ahorrarás el trabajo empírico”* (Entrevista, 26/4/2017). Esta “recomendación” me fue sugerida luego de haber explicitado que aún no tenía un plan de acción armado, ni objetivos, ni hipótesis, ya que, desde mi punto de vista, se trataba de un primer acercamiento, más bien “un ejercicio” preliminar que el inicio de la investigación propiamente dicha. Luego de este primer encuentro y de haberle enviado un plan de trabajo, Gastón me puso en contacto con Germán, seminarista del templo y Elsa, coordinadora del departamento judaico<sup>8</sup>.

En el marco de estas condiciones de acceso, el trabajo se propuso, como principal objetivo, analizar las relaciones y dinámicas sociales ligadas a la identidad judía dentro de la escuela NG. Más específicamente, se apuntó a describir cómo se desarrolla concretamente un proyecto de construcción identitaria en el marco de una institución educativa.

7 Todos los nombres han sido modificados para guardar la confidencialidad de los actores en el campo.

8 Área encargada de centralizar todo lo relativo al judaísmo en la escuela. Junto a otras áreas del equipo profesional, tales como la dirección de nivel inicial, la dirección de primaria y dirección pedagógica, se encargan de definir cuál es el perfil de alumno que quieren que salga de 7mo grado.

Los principales dirigentes de NG se autodefinen como “conservadores”. El judaísmo Masortí o conservador surge en Alemania a mediados del siglo XIX como una reacción al judaísmo reformista, posicionándose como una síntesis entre éste y el judaísmo ortodoxo. El judaísmo conservador es una de las tres grandes corrientes religiosas del judaísmo, postula la devoción a la “tradición” y “ley judía” -*masoret* y *halajá*-, en el marco de una apertura al mundo moderno, la democracia y el sionismo (Lerner, 2011). Muy prematuramente, aparecía una relación entre “identidad”, “tradición” y “modernidad”, reflejada por la perspectiva nativa, la cual se convertirá en objeto de reflexión a medida que avanzará el trabajo de campo. Es menester aclarar que este trabajo no se propone realizar una discusión teórica acerca de las nociones de “tradición” y “modernidad”, sino que las mismas se toman desde sus sentidos nativos, dado que emergieron del campo como parte de la dinámica específica de construcción identitaria que constituía el objeto de estudio. El trabajo mostrará entonces como se despliegan estas nociones nativas en el marco del análisis de la dinámica estudiada.

Esta corriente conservadora, aparecía en los últimos años, a nivel local, nacional y mundial, en desventaja frente a la ortodoxia. Según la literatura especializada, esta última corriente ha aumentado en buena medida su número de seguidores por la cantidad de judíos que han decidido abrazar este estilo de vida, por la tasa de natalidad, considerablemente mayor respecto a las demás corrientes<sup>9</sup> y principalmente por la cantidad de judíos no ortodoxos que habitan espacios e instituciones ortodoxas (Setton, 2012). Las instituciones ortodoxas tendrían actualmente límites difusos y permitirían el acceso a individuos de distintas comunidades. Este proceso es comprendido por los propios actores sociales dentro de la coyuntura actual de “*judaísmo a mi manera*”, en contraste con lo que sucedía en otros momentos en donde la institución era concebida “como un conjunto de establecimientos definidos bajo ideologías excluyentes, como un campo estructurado bajo un conjunto de fronteras internas fuertes” (Setton, 2012:104). Asimismo, la ortodoxia ha ocupado puestos de poder en las instituciones judías centrales. En este sentido, Sztajnszrajber afirma que:

“El problema es que quienes se auto postulan como los buenos judíos, que cumplen con todas las normativas, hablan en nombre del judaísmo y los que tenemos lecturas divergentes somos excluidos del nombre. Ahí es donde la cosa también angustia. En el

9 Schiff, G. (21 de mayo de 2019). ¿Cómo será el mundo judío en 20 años?. *Iton Gadol*. Recuperado de: <https://itongadol.com/mundo-judio/como-sera-el-mundo-judio-en-20-anos>

momento en que se ponen fronteras conceptuales o territoriales queda gente afuera. No hay un judaísmo único, hay judíos”<sup>10</sup>.

La búsqueda identitaria supone un espacio propicio desde donde posicionarse para interpretar el mundo al que se pertenece. En términos nativos, la posición que ellos ocupan en el marco de esta coyuntura es sintetizada como “*el camino del medio*”, el que según ellos, “*está desapareciendo*”.

Tal como este trabajo pone en evidencia, la identidad étnico religiosa que se intenta construir desde NG constituye una dentro de las múltiples identidades que movilizan a las personas, las cuales eligen su afiliación identitaria en un proceso de disputa permanente y no por afiliación automática por consanguinidad<sup>11</sup>. La escuela ocupa en este campo social un espacio poderoso que puja al igual que otras instituciones<sup>12</sup> por prevalecer y dejar huella en la construcción identitaria de sus alumnos. Por otra parte, la propia identidad judía asume múltiples formas, dado que el judaísmo es un espacio social plural (Setton, 2015).

### **¿Cómo vas? Metodología, estado de la cuestión y marco teórico analítico**

Para la elaboración de esta tesina realicé trabajo de campo con observación participante durante los años 2017 y 2018 en distintos espacios de la Escuela Internacional Natan Gesang y su sinagoga, *Bet Jai*, ubicadas físicamente en el barrio porteño de Recoleta. Allí asistí a diversas ceremonias, eventos, actos, festividades y clases. También realicé entrevistas en profundidad con docentes, directivos y ex alumnos de la institución y mantuve conversaciones informales con otros miembros de la autodenominada “Comunidad Gesang”.

También fueron objeto de análisis la página web de la institución, foros de noticias de internet en donde aparece nombrada la escuela NG, el periódico de la escuela “*Kol*<sup>13</sup> *Gesang*” y fueron consultadas una amplia variedad de portales de noticias y sitios web digitales dentro del espacio social judío, abocadas a la difusión y

10 Salischiker, D. (25 de marzo de 2010) "No hay un judaísmo, hay judíos" - Daniel Goldman y Darío Sztajnszrajber. *Plural Jai*. Recuperado de: <http://www.pluraljai.com.ar/articulos/opinion/reportajes/elargentino/dg-ds>

11 Hoy ya no es motivo suficiente que tus padres sean judíos para serlo (Erdei, 2011)

12 Muchas veces, lo aprendido en la escuela entra en conflicto con lo aprendido en la familia o en el club, en donde la visión acerca de “lo judío” aparece como diferente.

13 “Todos”, en hebreo

reflexión de temáticas relacionadas. El registro de la experiencia en campo fue realizado de manera escrita, completando cuadernos de campo y a través de grabaciones de audio, siempre con previa consulta a los referentes nativos.

A lo largo del trabajo, las preguntas de investigación, los espacios etnografiados y el foco fueron cambiando. En un principio, durante todo 2017, el trabajo de campo se limitaba a la observación participante en la sinagoga, dado que en ese espacio me habían posicionado inicialmente los actores. Allí participé de *shabbat* viernes por la noche y sábado por la mañana, *bar* y *bat mitzvah*, festividades tales como *tish ab'av*, *simjat torá*, *shavuot*, *rosh hashana*, *iom kipur* y *lag ba'omer* entre otras, en donde mi referencia principal en campo fue Germán, seminarista del templo. A principios de 2018, durante la cursada de "Taller de tesis II" a cargo de Soledad Córdoba, la reflexión sobre la circulación de los actores y la organización de actividades entre el espacio del templo y el espacio de la escuela, motivó que el foco del trabajo de campo se desplazara hacia la escuela. Allí, no sólo participé de recreos, cenas con los alumnos y sus familias, actos internos para alumnos, sino también de la escritura del *Sefer Torá*<sup>14</sup> y de clases de preparación de *bar* y *bat mitzvah*. Por otra parte, volví a asistir a algunas de las mismas celebraciones a las que ya había asistido el año anterior, en donde pude detectar principalmente repeticiones y continuidades. En esta etapa del trabajo de campo mi principal referente fue Elsa, coordinadora del departamento judaico.

La presente investigación se apoya en dos cuerpos bibliográficos: por un lado, los estudios sobre judaísmos y por otro lado, las etnografías en escuelas y otros trabajos de investigación acerca de estos espacios. Dado el alcance y los objetivos de la presente tesina de grado, se ha circunscripto dicha selección a los trabajos de mayor pertinencia temática, especialmente los vinculados a la construcción identitaria, a las narrativas del deterioro de la educación y a los realizados en Argentina y América Latina.

### *Estudios sobre judaísmos*

El campo de estudios sobre judaísmos en Argentina es extenso, atraviesa distintas disciplinas y cuenta con una tradición nutrida a partir del trabajo sostenido en

14 Libro de la torá. Es el libro que contiene "las palabras de Dios", y por tanto, representa el texto más sagrado del judaísmo.

el tiempo por parte de Universidades y agencias de investigación locales. La historización, líneas de trabajo e investigación en este campo han sido presentadas exhaustivamente en Kahan y Dujovne (2017).

La comunidad judía de Argentina y especialmente la de Buenos Aires son las más grandes en América Latina. Todos los estudios demográficos parten de una pregunta fundamental: ¿A quién se considera judío?. Jmelnizky y Erdei (2005) consideraron cuatro criterios: la ascendencia, la autodefinición, la definición religión y la adopción o conversión. En el trabajo mencionado se destaca que en la Ciudad de Buenos Aires, al momento de la publicación, vivían 156.000 judíos, es decir un 6% de la población total de la Ciudad.

Los primeros asentamientos judíos en la región tienen múltiples orígenes pero es hacia fines del siglo XIX que se conforman las primeras comunidades de inmigrantes a través de flujos provenientes de Europa oriental y Asia motivados por las condiciones económicas y las persecuciones antisemitas de las que eran víctimas. En aquella época, la población judía estaba en buena medida concentrada en colonias agrícolas en distintos sitios del interior del país. Hoy en día, la colectividad judía es principalmente urbana y localizada en el AMBA (Jmelnizky y Erdei, 2005). Este asentamiento como colectividad fue dándose en un territorio argentino que tuvo una “formación nacional de alteridad” particular, en términos de Segato (2007). Allí, los judíos fueron una de las “alteridades históricas” que componen dicha formación, hacia el interior de un Estado Nación que “presionó para que la nación se comportase como una unidad étnica dotada de una cultura singular propia, homogénea y reconocible” (Segato, 2007: 49). De esta manera, tanto los judíos como otros grupos de inmigrantes fueron convocados o presionados por el Estado para alejarse de sus categorías étnicas de origen y así poder ejercer plenamente la ciudadanía argentina.

Los trabajos de Damián Setton (2009, 2011 y 2015) han constituido una referencia indispensable para la presente investigación. En primer lugar, por la pertinencia de su abordaje desde las ciencias sociales y, en segundo lugar, por el encuadre que aportó a la problematización del proyecto de construcción identitaria en NG en el marco de un espacio o campo social judío. En sus palabras:

“El espacio social judío es un espacio plural, donde conviven diversos judaísmos y donde los actores sociales se identifican como judíos interaccionando de distintas maneras con los judaísmos. En la mayor parte de los casos, los judaísmos se autodefinen a partir de conceptos que para los actores sociales tienen significado, que reenvían a determinadas imágenes o conceptos, pero respecto a los cuales los actores no necesariamente

podrían proporcionar una definición acabada". (Setton, 2015: 61)

A su vez, este sociólogo plantea que una escuela y su comunidad educativa son la materialización de un proyecto determinado de judaísmo. Dicho proyecto no surge de la nada, sino que está sostenido por un conjunto de actores, los cuales a través de distintas estrategias, consiguen institucionalizar las formas de relación de los judíos con el judaísmo, a la vez que compiten con otros actores para posicionar su forma de concebir y vivir el judaísmo como la legítima o verdadera. Cada una de estas posibles maneras de vivir lo judío constituyen "sistemas de representaciones de la realidad más o menos sistematizados (...) el judaísmo supone, entonces, un trabajo instituyente" (Setton, 2015:60).

El trabajo de Dujovne y Setton (2011) resulta también muy relevante para la presente investigación. Consiste en un estudio sociohistórico de la red educativa judía en Argentina. Allí destacan los profundos cambios ocurridos en la misma en los últimos 20 años a partir del notorio aumento en la cantidad de alumnos en las escuelas ortodoxas y del cierre de algunas escuelas tradicionales no ortodoxas (Dujovne y Setton, 2011: 10-13). A su vez, consideran que el sionismo, base fundamental de la propuesta en NG, ha ido perdiendo terreno como corriente hegemónica, especialmente en las instituciones centrales como AMIA.

Desde una perspectiva filosófica, Sztajnszrajber (2011) es otro de los autores referentes en cuanto al debate acerca de judaísmos en la Argentina actual. Su postura es defender lo híbrido y lo mixto en la pluralidad del espacio social judío, rompiendo con la idea de un judaísmo "verdadero", frente a otros "falsos". Considera que no existen las sustancias, sino las "facetas" (ser judío / ser argentino) y que se encuentran solapadas en la constitución identitaria de un sujeto, las cuales serían siempre cambiantes según las contingencias y coyunturas.

### *Etnografías en escuelas y otras investigaciones en contextos escolares*

Los trabajos etnográficos en escuelas son variados en cuanto a su objetivo y foco de investigación. Ha sido particularmente relevante para esta tesina la lectura de un conjunto de trabajos que abordan la construcción de identidad, moral, memoria y cohesión social en contextos educativos. Desde el campo de la educación, Echavarría Grajales (2003) considera a la escuela como un espacio de formación de sujetos

morales, que habitarán el mundo social y lo construyen al relacionarse con pares, con autoridades y demás agentes de socialización, fomentando las interacciones. Considera que el rol de la escuela tiene que ver con asumir una co-responsabilidad ética, política y moral de ser un espacio de formación y socialización en cuanto a la identidad, entre otros aprendizajes del desarrollo humano:

“En la construcción de identidad los sujetos logran elaborar los significados de existencia que han movilizado su historia y han mediado su accionar hacia la configuración de una forma particular de habitar, sentir, vivir y pensar el mundo de la vida. Así mismo, en la construcción de la identidad el individuo configura formas legítimas de convivir y organizar el mundo vital para reestablecerlo, si así lo quiere, como un espacio de calidad de vida, un espacio vital de la relación y continua interacción, un espacio para vivir la diferencia y el reconocimiento.” (Echavarría Grajales, 2003:8)

Redón Pantoja (2011) trabaja sobre los ejes conceptuales de cohesión social y prácticas de ciudadanía en el contexto de ocho centros escolares, a través de una metodología de estudio de caso múltiple. Entiende el concepto de identidad como cimiento en la constitución de lo común, como reconocimiento y pertenencia a un grupo que comparte estas nociones y por lo tanto como determinante en la cohesión social. Su propuesta tiene que ver con repensar el lugar de la escuela, desde este punto de vista y en esta coyuntura:

“Remirar la escuela en esta modernidad líquida en sus redes vinculares, fugaz en su convivencia, incierta en realidades laborales y por tanto ambivalente de identidades, más que en seguir insistiendo únicamente en los puntajes de mediciones de matemática, lectura y escritura” (Redón Pantoja, 2011: 18)

Reyes Juárez (2009) trabaja la construcción de identidades juveniles en el espacio de la escuela secundaria mexicana, utilizando como metodología central la entrevista abierta o cualitativa. Considera la construcción de la identidad como proceso permanente en el que los jóvenes no construyen ni conquistan su identidad, sino que viven reelaboraciones, profundas, rápidas y constantes:

“La construcción identitaria es un proceso permanente que se realiza en condiciones sociohistóricas particulares, en el espacio de la vida cotidiana, no abstraído de sus pertenencias, sus situaciones, relaciones e influencias, por medio de procesos de producción y reproducción social en los que el sujeto participa, y se va haciendo múltiple, en tanto innumerables elementos del orden social se incorporan como puntos de referencia para el sujeto; como adscripciones identitarias a las que los sujetos se adhieren”. (Reyes Juárez, 2009: 149)

Beech y Larrondo (2013) realizan una muy interesante reflexión conceptual



acerca de la construcción de identidades colectivas en el contexto de la escuela argentina, entendiendo a la vez la variedad de instituciones, actores y por lo tanto sentidos de pertenencia construidos acerca de “lo nacional”. Entienden a las identidades colectivas como narrativas que construyen sentidos de pertenencia y generan solidaridades de grupo. En sus palabras:

“Es sabido que la escuela como institución es un lugar central en su calidad de reproductor y productor de significados sobre lo “colectivo” y desde allí, muestra una potencialidad de intervención como productora o como obstaculizadora de sentidos de pertenencia que redunden en cohesión social. (...) La escuela es en sí misma una experiencia e interviene en la socialización al delinear “modos de vivir” y “de pensar y sentir” experiencias presentes y futuras en la vida de los individuos. El sistema educativo —más precisamente, la escuela— es un dispositivo que ha generado y genera significados específicos sobre la identidad colectiva”. (Beech y Larrondo, 2013: 338)

Noel (2009) ilumina y analiza cierto consenso -periodístico y académico- acerca del carácter problemático y conflictivo de la escuela argentina, asociadas a un “deterioro” -en clave moral- de las relaciones entre “familia” y “escuela” o entre “padres” y docentes” (Noel, 2009: 25). Si bien el trabajo empírico está enfocado en el entramado social de comunidades específicas en escuelas públicas de barrios populares urbanos bonaerenses, sus resultados alcanzan dinámicas globales al estar refiriendo a problemáticas relativas a la escuela, la autoridad y la violencia, entre otras. Tal como veremos en el presente trabajo, en NG los actores también realizan lecturas críticas acerca del presente de la escuela, por ejemplo, docentes y autoridades hacen referencia a un pasado romantizado a la vez que comparten la noción de una “decadencia” en cuanto a la formación docente y los vínculos cada vez más conflictivos entre la escuela y la familia.

En la misma línea, Birgin (2006) muestra que esta percepción de la “decadencia” educativa es una noción instalada a nivel nacional. En sus palabras:

“Las teorías acerca de la sociedad del conocimiento y de la información, sumadas al planteo de que la escuela debía responder puntualmente a las demandas de un mercado de trabajo cada vez más complejo y cambiante, sostuvieron una lógica de la actualización permanente y una idea positiva e incondicional sobre la innovación. Esta lógica opera en el puro presente y deviene un cuestionamiento al lugar de la escuela, en tanto institución fundada en la transmisión de la herencia cultural. Cuando el conocimiento “actualizado” se constituye en el único válido, a esta deslegitimación de la escuela en su tarea de transmisión cultural, se suman discursos que producen una desautorización de la posición de los docentes en relación con su propio saber. La retórica reformista definió la “desactualización” del saber docente, casi como el factor principal en la explicación de los bajos resultados escolares.” (Birgin, 2006: 277)

Otro referente de la investigación educativa es Tedesco (2012), que retomaremos en el desarrollo de los capítulos cuando consideremos el rol de las tecnologías en el aula y los supuestos beneficios a la hora de aprender, para los actores de NG. Por su parte, Tedesco considera que la enseñanza por estos medios no cambia por sí misma la efectividad y calidad de lo enseñado y aprendido, en efecto, muestra resultados de aprendizaje comparativo entre alumnos que pasaron por una enseñanza con escasas o nulas herramientas informáticas y otros que pasaron por una enseñanza mediada por esta tecnología, en los que no aparecen diferencias significativas (Tedesco, 2012:202).

La matriz analítica utilizada por la presente investigación está basada en dos ejes principales: la conceptualización antropológica de la noción de identidad y la concepción de la escuela como una institución funcional a la reproducción del orden social y cultural.

### *La cuestión de la identidad en antropología*

Un trabajo antropológico “clásico” de referencia es el estudio de la tribu “Nuer”, realizado durante los años treinta por el antropólogo inglés E. E. Evans-Pritchard, quien en el marco de la expansión colonial británica, fue enviado para estudiar las instituciones políticas de esta tribu ubicada en el Sudán angloegipcio. El sistema político, denominado “anarquía ordenada” (Evans-Pritchard, 1977) por carecer de órganos de gobierno o jefaturas y presentar al mismo tiempo un orden social consistente, era el resultado de una estructura dinámica en equilibrio conformada por segmentos y secciones de la tribu que podían fusionarse o fisionarse. De esta forma, la identidad de los miembros de las distintas secciones y segmentos podía cambiar de acuerdo al contexto y en relación con Otros en el marco de la dinámica de fusión-fisión, y por ello, las identidades Nuer nunca eran permanentes.

Brubaker y Cooper (2001) en su reconocido artículo realizan un recorrido histórico de las concepciones de la noción de “identidad” y los debates que la han atravesado, concluyendo que vivimos una época de crisis de “identidad” por su sobreproducción y consecuente devaluación del término (2001:4). Consideran que corresponde su utilización tanto en la práctica propia de los sujetos en su

cotidianeidad, como en el uso -distante- por parte de analistas sociales. A su vez, continúan con otras dos distinciones en su debate teórico. Como fenómeno colectivo, “identidad” denota:

“una igualdad fundamental y consecuente entre los miembros de un grupo o categoría. Esto puede ser objetivamente (como una igualdad “en sí misma”) o subjetivamente (como una igualdad experimentada, sentida, o percibida). Se espera que esta igualdad se manifieste como solidaridad, como una conciencia y disposiciones compartidas, como acción colectiva”. (Brubaker y Cooper, 2001: 9)

Mientras que como fenómeno ligado a la conciencia individual, “identidad”:

“es invocada para nombrar algo pretendidamente profundo, básico, perdurable, o fundacional. Esto es distinguido de aspectos o atributos del yo más superficiales, accidentales, efímeros, o contingentes, y es entendido como algo a ser valorado, cultivado, respaldado, reconocido, y preservado”. (Brubaker y Cooper, 2001: 9)

Esta polisemia del término, es ulteriormente complejizada a partir de modos de identificación relacionales (en relación a uno mismo u otro por su posición en una red de relaciones) y modos de identificación categoriales (en relación a uno mismo u otro por pertenecer a una clase de personas que comparten algún atributo categorial). Además de la autoidentificación y de la identificación relacional, habría según los autores, otra identificación externa que es la que realizan instituciones poderosas y se ve reflejado en sistemas de categorización formalizados, codificados y objetivados. El Estado es uno de los principales agentes en este sentido, debido a su poder de imponer e influenciar a sujetos. Sin embargo, no monopoliza los sentidos: en todo tipo de instituciones tales como la familia, la empresa y la escuela, entre otras, las categorizaciones son puestas en juego y ordenan la trama social (Brubaker y Cooper, 2001: 20).

Hall (2003), por su parte, propone una crítica minuciosa y consecuente deconstrucción del término. Constituye una paradoja el hecho de que hoy ya no resulta tan útil por haber quedado antigua su forma originaria, a la vez que no se ha logrado reemplazarla por otro término más adecuado y continúa siendo absolutamente necesaria y determinante para pensar ciertas cuestiones fundamentales de la vida social. Propone el uso de la categoría “identificación” para referir a la relación entre los sujetos y sus prácticas discursivas:

“La identificación se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal, y con el

vallado natural de la solidaridad y la lealtad establecidas sobre este fundamento. (...) como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre «en proceso». No está determinado, en el sentido de que siempre es posible «ganarlo» o «perderlo», sostenerlo o abandonarlo. (...) es en definitiva condicional y se afina en la contingencia”. (Hall, 2003:15)

Sobre la misma línea teórica, Grimson (2015) advierte acerca de no confundir cultura e identidad:

“En una primera distinción, entonces, lo cultural alude a las prácticas, creencias y significados rutinarios y fuertemente sedimentados, mientras que lo identitario refiere a los sentimientos de pertenencia a un colectivo y a los agrupamientos fundados en intereses compartidos. El problema teórico deriva del hecho, empíricamente constatable, de que las fronteras de la cultura no siempre coinciden con las fronteras de la identidad. Es decir que dentro de un grupo social del que todos sus miembros se sienten parte no necesariamente hay homogeneidad cultural”. (Grimson, 2015:138).

Sugiere que el concepto antropológico de “identidad” se constituyó y enriqueció históricamente a partir de los estudios sobre etnicidad. Desde esta perspectiva, las “identificaciones” son el resultado de intereses y procesos políticos, muchas veces imbrincados con los económicos. Teniendo en cuenta que se está hablando de procesos y variables que entran en juego, esta visión ha colaborado con una desesencialización de las identidades. Asimismo, considera que la identificación es siempre un concepto nativo, de los propios actores sociales y no puede ser una conclusión objetivista del investigador. A su vez, la identidad se da de manera relacional; en una sociedad particular existe una “caja de herramientas identitaria” que permite que un miembro del grupo se identifique e identifique a otros (Grimson, 2015: 186).

De acuerdo a estos trabajos, las identidades se construyen a través de la diferencia con respecto a Otros. Representan el encuentro entre los discursos y las prácticas que nos interpelan como sujetos y como procesos que producen subjetividades. Son, por ello, no sólo relacionales sino transitorias y contingentes.

### *Escuela como reproductora del orden social*

Como se mencionó anteriormente, la visión de la escuela como reproductora del orden social, constituyó un marco inicial para comenzar a indagar la problemática de la construcción identitaria judía en una institución o campo social concreto. Es menester

aclarar que no se pretendió ni se buscó ajustar un marco teórico conceptual a un campo empírico, sino que estas teorizaciones ya clásicas constituyeron el faro para iluminar el recorrido etnográfico y las interpretaciones de los datos, siempre considerando su capacidad heurística en la producción de conocimiento, y no su aplicabilidad directa a lo observado. En este sentido, consideramos importante para la restitución del proceso de investigación, traer aquí esas luminarias que orientaron el recorrido etnográfico.

En primer lugar, tal como se desprende del análisis de Foucault (2002), la organización general, los modos de hacer y relacionarse y los objetivos de la escuela están en sintonía con los que se encuentran en el cuartel militar, la fábrica o la prisión: “En las escuelas elementales, el recorte del tiempo se hace cada vez más sutil; las actividades se hallan ceñidas cada vez más por órdenes a las que hay que responder inmediatamente” (Foucault, 2002: 138). En las escuelas de enseñanza mutua del siglo XIX, es llevado al extremo el sistema de control y disciplinamiento de los estudiantes para asegurar la reproducción del orden social:

“Se ha comenzado por confiar a los escolares mayores tareas de simple vigilancia, después de control del trabajo, y más tarde de enseñanza; a tal punto que, a fin de cuentas, todo el tiempo de todos los alumnos ha quedado ocupado ya sea en enseñar, ya sea en ser enseñado. La escuela se convierte en un aparato de enseñar en el que cada alumno, cada nivel y cada momento, si se combinan como es debido, están utilizados permanentemente en el proceso general de enseñanza” (Foucault, 2002:153)

En segundo lugar, Bourdieu y Passeron (1996) acuñan el concepto de “reproducción” en el contexto escolar en el sentido de cierta autonomía institucional gracias a la cual la enseñanza está al servicio de las estructuras sociales a través de estrategias de clase. Todo está dispuesto al triunfo escolar de quienes traen consigo un capital cultural privilegiado, ya que la acción pedagógica favorecería los intereses de la clase dominante. La escuela en este sentido es vista como institución conservadora y reproductora, incapaz de producir cambios sociales de jerarquías. A su vez, la enseñanza de elementos culturales (arbitrarios) es entendida como violencia simbólica, ya que constituyen un intento de establecer una verdad universal objetiva por parte de quienes produjeron esta cultura, es decir de las clases dominantes.

“Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y

persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias... como para la reproducción de una arbitrariedad cultural..." (Bourdieu y Passeron, 1996: 25)

En otra obra (Bourdieu y Passeron, 2009), los mismos autores, consideran que la institución educativa válida, legítima y reproduce las desigualdades sociales de origen de los individuos, confundiendo pertenencia socioeconómica y trayectoria de vida con una supuesta inteligencia. A través de contundentes datos, explican los mecanismos de elección de los "herederos" y la necesidad de legitimación por parte de quienes quedan excluidos. En sus palabras:

"Si se acuerda en que la enseñanza realmente democrática es aquella que se propone como fin incondicional permitir *al mayor número posible de individuos el adquirir en el menor tiempo posible, lo más completa y perfectamente posible, el mayor número posible de las aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado*, se ve que es claramente lo opuesto a la enseñanza tradicional orientada hacia la selección de una élite de personas bien nacidas que la enseñanza tecnocrática ha hecho girar hacia la producción en serie de especialistas. Pero no alcanza con plantearse como fin la democratización real de la enseñanza (...) una pedagogía realmente racional, es decir fundada en una sociología de las desigualdades culturales, contribuiría sin duda a reducir las desigualdades ante la educación y la cultura" (Bourdieu y Passeron, 2009:114)

Sin embargo, Bourdieu plantea la posibilidad de los científicos sociales de ingresar al debate público a partir de sus investigaciones, desentrañando estructuras sociales que se encuentran sumamente naturalizadas en las mentalidades de los sujetos y contribuyendo a detectar y derribar estos mecanismos de reproducción de las desigualdades.

### **¿Adónde vas?**

El primer capítulo busca trazar los lineamientos principales de la escuela, su lugar específico dentro del campo social estudiado y los sentidos que entran en juego a la hora de construir un proyecto pedagógico y un determinado sujeto judío que habite el mundo en el futuro. Por lo tanto, se analizarán distintos ejes conceptuales, tales como la importancia del territorio en la construcción de la identidad, la reproducción de la "tradicción" en esta escuela a partir de una determinada visión de la relación entre pasado, presente y futuro, así como de la relación con el mundo, teniendo en cuenta las diferencias en la escuela entre "antes" y "ahora". También se trabajan las concepciones pedagógicas y los proyectos educativos en pugna hacia el interior de la escuela.

Más adelante se ahonda en el perfil de egresado que se intenta construir desde la escuela, cuáles son los elementos del judaísmo elegidos para esta construcción y en detrimento de otros. Hacia el final del capítulo se tiene en cuenta la tensión existente entre conservar y modernizar que se releva en el trabajo de campo, elemento constitutivo del proyecto de NG. Por último, los párrafos finales refieren al proyecto de escritura de un *Sefer Torá* propio de la escuela, hecho inédito en los casi 100 años de existencia de la institución. Este evento resulta de gran importancia para la Comunidad y aglutina diversas variables referidas anteriormente, tales como identidad, conexiones globales, “tradicición” y “modernidad”, entre otras.

El segundo capítulo trata uno de los temas antropológicos por excelencia: la alteridad. En este caso, la construcción de *otros* resulta imprescindible para comprender la construcción de la propia identidad. En primer lugar se analiza el vínculo establecido, desde el discurso y las prácticas, con otras instituciones judías, educativas y no educativas. Por otro lado, se analizan los vínculos que NG establece con otras instituciones no judías, como por ejemplo el Estado Argentino, empresas e instituciones privadas, que condicionan y determinan el proyecto de la escuela. Más adelante se tiene en cuenta el puente existente con el Estado de Israel, a través de una identificación nacional y de un sentimiento de orgullo. Por último, realizo un fundamental ejercicio de reflexividad de mi lugar como investigador: cómo me presento, cómo me construyen desde la escuela y cómo dicha construcción condiciona el lugar que ocupó dentro de la trama social existente.

Por último, el tercer capítulo sintetiza y profundiza en las distintas dimensiones de la construcción identitaria judía en el espacio escolar de NG. Estas dimensiones son incorporadas principalmente a través del cuerpo y de la emocionalidad. Además, se pone foco en el modo en que los contenidos judaicos son incorporados subjetivamente y el lugar que ocupan los cuerpos, las emociones y el lenguaje en este aprendizaje. En primer lugar, se trabaja en relación a qué significa ser judío en NG, en qué consiste esta especificidad. Luego se analiza el cuerpo como lugar donde se anclan las vivencias de las “tradiciones”, cuestión que la perspectiva nativa señala como “diferencial” respecto a otros espacios en donde “se aprende” a ser judío pero no se lo experimenta. Más adelante se analiza la importancia de la emocionalidad en el proceso de aprendizaje: cómo se vivencian experiencias que quedan grabadas en la memoria de los individuos y son asociadas a momentos de sensibilidad y alegría. Luego se analiza la dimensión religiosa, describiendo las prácticas y su especificidad

en esta institución. A continuación se desarrolla la noción de “comunidad” desde la perspectiva nativa: un espacio que permite a las personas vincularse, desarrollarse y sentirse “en casa”. Por último, se pone en juego la concepción de tiempo y trascendencia trabajada desde la escuela: cómo se entiende el ser judío en el presente, pero con el peso de una “tradicción” previa y el de una futura descendencia, concebida como necesaria para la continuidad del pueblo, sus “tradiciones” y su religión.

El trabajo finaliza con un apartado de conclusiones que sintetizan los resultados de la investigación y abren nuevas preguntas para profundizar el conocimiento producido en posteriores estudios.



# Capítulo I - La Escuela Internacional Natan Gesang: Cambios, tradición y modernidad

## 1.0 - Introducción al capítulo

En la introducción realicé una breve contextualización de la inmigración judía en Buenos Aires y su asentamiento como colectividad. La escuela, de esta manera, surge como proyecto pedagógico, comunitario e identitario de una parte de dicha colectividad. En este capítulo me dedicaré a trazar los principales lineamientos de NG, sus perspectivas pedagógicas, su lugar específico dentro de la red existente de escuelas de la colectividad judía -cuyos vínculos serán tratados en profundidad en el capítulo siguiente- y los sentidos acerca de “lo judío” que entran en juego a la hora de construir un proyecto que contribuirá a formar a jóvenes en la Argentina que habitarán, reproducirán y resignificarán las formas de ser judío.

En la recientemente asentada colectividad judía en el país, la formación de las nuevas generaciones ha sido una de las principales preocupaciones y focos de interés, tal como muestra Visacovsky (2005). Los directivos de las primeras instituciones salían a recorrer los barrios preguntando a las familias si allí vivían “rusos”<sup>15</sup>, indagando si éstos asistían al *shule*<sup>16</sup> no por una preocupación religiosa sino laica, de mantenimiento de las tradiciones y legados familiares: “La fuerza de la tarea pedagógica de aquellos inmigrantes tenía raíces en la necesidad de transmitir una identidad que acaso podría perderse en este nuevo continente” (Visacovsky, 2005: 131).

Esta preocupación por continuar el legado judío en jóvenes fue y sigue siendo una preocupación que desvela a muchos. De todas formas, dicho legado se encuentra fuertemente diversificado y cuenta con una amplia gama de visiones y perspectivas. Es por esto que Visacovsky considera necesario comprender estas diferencias para profundizar en los objetivos y razones de ser de cada institución. Ella separa analíticamente en tres a las líneas a las que pueden adherir las instituciones pedagógicas judías: el sionismo, la ortodoxia y el progresismo laico, considerando a la primera la corriente hegemónica en la actualidad. El sionismo es un movimiento

15 Forma coloquial de referirse a los judíos ashkenazí, provenientes de Europa oriental.

16 Expresión que refiere a los colegios judíos.

político judío de “nacionalismo en diáspora” fundado como tal por Theodor Hertzl hacia fines del siglo XIX y que defiende el estado independiente israelí en los territorios de *eretz israel*<sup>17</sup>. Logró su objetivo hacia 1948 con la fundación del Estado de Israel. Como veremos a continuación, la institución en cuestión en este trabajo adhiere desde sus orígenes a esta corriente hegemónica y continúa siendo uno de sus principales pilares.

La Escuela Internacional Natan Gesang -hasta 1949, Escuela Hebrea Moderna- fue fundada en 1920 por un grupo de personas que tenía como ideal “*construir un proyecto sionista, tradicional y hebreísta*” (Entrevista Elsa, 11/06/2018). Entre estas personas se encontraba Natan Gesang, un escritor argentino de origen polaco muy comprometido con la militancia sionista desde principios de siglo XX primero en Europa y luego en Argentina, país al que migró en el año 1910 y en el que vivió hasta su muerte. A partir de este origen, la institución se convirtió en la primera escuela en enseñar hebreo en la Ciudad. El proyecto “tradicional” refiere a lo expresado en la introducción: la escuela se encuentra dentro del campo conservador judío, lo que implica la reproducción de ciertas “tradiciones” a los fines de evitar la asimilación con el resto de la sociedad; es por ello que los actores bajo estudio afirman que hay ciertas cuestiones que “*nos hacen*” judíos y son necesariamente “*nuestras*”. Veremos en el último apartado de este capítulo en qué consiste y cuáles son los sentidos nativos respecto a dichas “tradiciones”.

Luego del fallecimiento de Natan Gesang en 1944, las autoridades de la institución toman la decisión de ponerle su nombre a la escuela en reconocimiento a sus aportes a la educación judía y al sionismo. Durante su vida, Natan Gesang fue dirigente de diversas organizaciones, movimientos e instituciones judías, siempre teniendo como preocupación central la educación. Su acción sionista consistió en abarcar simultáneamente dos ejes principales: uno material, la reconstrucción del Hogar Nacional Judío en *eretz israel* y otro espiritual, la reconstrucción de la cultura judía en todos los países de la diáspora. Con esta concepción como guía, fundó el templo *Bet Jai* primero y luego la escuela. Ambas siguen funcionando en conjunto hasta la actualidad.

La escuela cuenta con un nivel inicial y un nivel primario, y a la vez funciona la mencionada sinagoga, *Bet Jai*, dirigida hasta mediados de 2018 por Germán, seminarista que estudia en el Seminario Rabínico Latinoamericano, institución fundada

por Marshall Meyer, referente del conservadurismo en Argentina y en todo el continente. Meyer fue un rabino conservador estadounidense y un activista internacional de los derechos humanos que vivió en Argentina durante 25 años, reconocido por su gran carisma y popularidad.

Tanto el alumnado como sus familias, ex alumnos, staff de la escuela y la gente que asiste a la sinagoga para los servicios, son englobados como parte de la autodenominada “Comunidad Gesang”, que corresponde a la unidad de análisis de mi investigación.

El área de comunicación en su página web y Gastón, líder institucional y sociólogo de profesión<sup>18</sup>, indican que NG es una escuela “integral”, “moderna” y trilingüe -castellano, hebreo e inglés- de “excelencia”, orientada a la formación de “niños emprendedores”<sup>19</sup> (Entrevista Gastón, 26/4/2017). Se encuentra regulada por el Estado argentino aunque “en plena sintonía” con el Estado de Israel. A su vez, se encuentra marcada por enseñar las tradiciones y el modo de vida judíos girando en torno al calendario hebreo y al ciclo de vida judío.

Lo que genera este ritmo temporal específicamente judío es una distinción de los alumnos de la escuela y los miembros de la Comunidad Gesang respecto al resto de la sociedad no judía que se rige según el calendario gregoriano. El “ciclo de vida judío” es distintivo también e implica un compromiso total, hasta corporal, de la persona: el primer momento es el *brit milá*<sup>20</sup> para los varones, el *bar/bat mitzvah*<sup>21</sup> -*bar* para los varones a los 13 años, *bat* para las mujeres a los 12, la *jupá*<sup>22</sup> y por último *levaiá*<sup>23</sup>. En palabras de Gastón, la institución apunta a acompañar específicamente el momento del *bar/bat mitzvah* aunque espera poder seguir acompañando a las personas en el resto de su ciclo vital también. Aclara que “*toda sociedad tribal tiene un momento como éste, y forma parte de un esquema de pueblo y no de religión*” (Entrevista Gastón, 26/4/2017). El uso del término “tribal” por parte del líder institucional fue indicador del lugar que el campo me asignada y del interés que mi proyecto de investigación revestía. Usando terminología “afín al antropólogo” que en su versión

18 Gastón es investigador, ha escrito artículos académicos acerca de cuestiones relativas al judaísmo y actualmente trabaja en la comprensión del impacto de las nuevas tecnologías en la organización social.

19 Véase sitio web institucional: <http://www.natangesang.edu.ar/>

20 Circuncisión.

21 Rito de pasaje de la niñez a la adultez ante los ojos de la comunidad

22 Matrimonio

23 Muerte

clásica o en la mejor versión del sentido común “estudia tribus”, los actores reconocían mi presencia como investigador en ese campo, al mismo tiempo que se posicionaban como “objeto de estudio” interesante para conocer. Este “guiño” del nativo al antropólogo debe ser entendido en el marco del proceso de la entrada al campo como parte del mutuo reconocimiento que confirma o cierra la posibilidad de continuar la investigación. Por otra parte, desde el punto de vista religioso, la institución se posiciona como “más derechista” -es decir, más cercana a la ortodoxia- con respecto al promedio de las comunidades conservadoras en Argentina (Entrevista Germán, 12/5/2017).

A lo largo de los años, la escuela ha tenido profundas transformaciones: desde cambios en el cuerpo docente y directivo, en los proyectos pedagógicos, en la currícula, hasta cambio de edificio y de barrio, entre otros. La coyuntura argentina, así como de Israel y el proceso de “globalización” (Beck, 1998 y 2008; Castells, 1999<sup>24</sup>; Bauman, 1999 y 2004), han repercutido de fuerte manera en lo enseñado y en lo aprendido y es por eso que son tenidos en cuenta dentro de este trabajo para comprender y caracterizar la institución bajo estudio.

Sin embargo, a pesar de las variaciones coyunturales, resulta necesario tener en cuenta las continuidades de la institución en su recorrido histórico. En este sentido, Rockwell (2018:82) afirma que “estudiar el proceso de reproducción implica establecer la continuidad, en un sentido analítico, de ciertos contenidos sociales en el tiempo o el espacio”. Por ello, en cuanto a la reproducción de “lo judío”, esa preocupación que desvela, como ya hemos dicho, a los referentes judíos desde las primeras migraciones, en el contexto de la escuela parecen ser más las continuidades que los quiebres. Como veremos más adelante, los valores y las “tradiciones” aprendidas en la escuela siguen siendo sostenidos por los egresados en sus vidas adultas, al mismo tiempo que continúan relacionándose dentro del circuito de la sociabilidad judía.

Estos contenidos sociales son reproducidos pero también resignificados por los alumnos. El contexto sociohistórico en el que sucede este proceso también resulta determinante para comprender la reproducción, así como la forma de enseñanza de ese contenido social: “El contenido se transforma en la forma” (Edwards, 1986:76). Sin embargo cabe hacerse la pregunta, ¿qué es lo que se intenta reproducir? Según Rockwell, esto nunca es fácil de identificar, por lo que resulta imprescindible afinar la

24 Especialmente, refiero al vol. 1 de *La era de la información “La sociedad red”*, a los apartados del Prólogo: *La red y el yo* y al Capítulo 1: *La Revolución de la tecnología de la información*.

mirada y preguntarnos: ¿Qué está en juego? ¿Qué importa, y a quién le importa? (Rockwell, 2018: 85). Volveremos sobre estas preguntas luego de finalizar el recorrido etnográfico, en las conclusiones de este trabajo.

## 1.1 - Territorialidad

La escuela estuvo emplazada en el barrio de Once desde su fundación, en la calle Cangallo, luego rebautizada como Juan Domingo Perón. El edificio hoy es una galería comercial de inmigrantes asiáticos. Siempre que algún miembro de la Comunidad Gesang recuerda o comenta acerca de este edificio, lo hace con mucha nostalgia y emoción, así como demuestran tristeza por el su uso actual. Actualmente, la escuela funciona en la calle Cabrera, en el barrio de Recoleta, donde antes funcionaba la secundaria: un edificio más pequeño pero rediseñado por un estudio de arquitectura para adecuarse con los estándares de “las nuevas normas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires de Escuelas Seguras”<sup>25</sup>. La presentación del proyecto de mudanza fue lanzada con mucho entusiasmo por parte de las autoridades en el mes de julio de 2012, alegando el apoyo de la Comunidad y de las entidades centrales, fortaleciendo de esta manera su legitimidad.

La secundaria debió cerrar en 2014 debido a la baja en la cantidad de alumnos, lo que la llevó a no poder sostenerse. Hubo muchas críticas por parte de un sector de la Comunidad con respecto a esta decisión y la forma en que fue manejada<sup>26</sup>. Esta mudanza de la institución al edificio en Recoleta tiene su justificación nativa en que las familias que asisten a la escuela ya no viven en Once; allí solo quedarían ortodoxos. Esta idea es generalizada entre otros miembros de la colectividad judía. Una situación similar atravesó la Sociedad Hebraica Argentina cuando, en abril de 2017, se abrió el debate acerca de la venta del histórico edificio de la calle Sarmiento: los argumentos a favor de la venta eran que el 80% de los socios vivían en el “corredor norte” de la Ciudad y la Provincia y que las instalaciones deportivas del edificio habían quedado obsoletas con respecto a los estándares actuales. Los argumentos en contra de la venta eran la melancolía y alto valor histórico y cultural que no se puede medir en términos monetarios<sup>27</sup>. De esta manera, se puso en evidencia una relación entre

25 (16 de julio de 2012). Escuela Natan Gesang lanzó su nuevo proyecto. *Itan Gadol*. Recuperado de: <https://itongadol.com/noticias/64776-escuela-natan-gesang-lanzo-su-nuevo-proyecto>

26 Véase <http://www.habait.co.il/document/80,65,291.aspx>

27 Pomeraniec, H. (5 de abril de 2017). Hebraica: quieren vender la tradicional sede de la calle

identidad y territorio, siendo el territorio el espacio donde las prácticas se localizan, donde se anclan, donde cobran sentido: la construcción identitaria tomó así lugar en un territorio propicio, habitado y transitado por la comunidad de NG en el barrio de Recoleta, al mismo tiempo que era explicitada por los mismos actores una diferencia con la ortodoxia, relacionada territorialmente con el barrio de Once.

Durante la mencionada presentación del nuevo proyecto de mudanza del NG, se destacaron los motivos por los cuales se realiza la mudanza, en un intento de localizar a la institución en una geografía que potencie su crecimiento y pueda llegar a más familias. La directora en ese momento remarcó:

*“Nosotros sentimos que cuando una comunidad está comprometida a lograr que las cosas se hagan realidad, la refundación de la comunidad Gesang en una nueva institución toma vuelo y crece gracias al apoyo de todos. En primer lugar, nuestro plantel creció con el ingreso del director ejecutivo, y a partir de allí definimos un plan estratégico para el corto, mediano y largo plazo. Establecimos las necesidades de una institución que sea sustentable a través de un plan de mejora continua, tanto en infraestructura como en calidad educativa”<sup>28</sup>*

Si los actores dan cuenta de una idealización y una romantización del pasado de la escuela en la calle Perón, entienden la necesidad de la mudanza como paso necesario para el *aggiornamento* pretendido: la construcción de una imagen de la escuela ligada a la “modernidad”, conectada con el mundo, al mismo tiempo que a la “tradicción”. Existe además una clara disputa entre las distintas escuelas de la colectividad por imponerse ante el resto, debido a que la cantidad de individuos judíos en edad escolar de cierto perfil socioeconómico constituye un universo limitado y las opciones con alto nivel educativo son varias. Es por esto que la mudanza a un barrio más “*top*” -en palabras de Tali, ex alumna de NG- resulta una ventaja comparativa frente a las demás escuelas que aún siguen estando en los históricos barrios judíos como Once. En este sentido, cabe mencionar que las escuelas de mayor renombre de la colectividad se encuentran en el “corredor norte” de la Ciudad y no en Once. Para Tali estas escuelas “*se quieren parecer cada vez más a ORT*<sup>29</sup>” (Entrevista,

Sarmiento y hay socios que se oponen. *Infobae*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/cultura/2017/04/05/hebraica-quieren-vender-la-tradicional-sede-de-la-calle-sarmiento-y-hay-socios-que-se-oponen/>

28 Escuela Natan Gesang lanzó su nuevo proyecto. *Iton Gadol*. (16 de julio de 2012). Recuperado de: <https://itongadol.com/noticias/64776-escuela-natan-gesang-lanzo-su-nuevo-proyecto>

29 La sigla ORT deriva de la expresión rusa *Obshchestvo Remeslennogo zemledelcheskogo Truda sredi evreev v Rossii*, que significa "Sociedad para la promoción de oficios y trabajo agrícola para los judíos". Es una escuela judía de renombre internacional, que nace en Rusia y está actualmente presente en 60 países con más de 300 mil alumnos. Véase: <https://www.ort.edu.ar/>

1/10/2018): por un lado, en cuanto al perfil, más asociado a la tecnología -entendida como sinónimo de “modernidad”-, a una salida laboral certera, a vínculos con Estados Unidos e Israel y al barrio en el que se encuentran -la escuela ORT posee dos sedes, una ubicada en el barrio de Belgrano y la otra en Almagro-. Como egresada, ella entiende que estas cuestiones son las que más preocupan a los padres y madres que deciden enviar a sus hijos e hijas a ORT en el último año de primaria para asegurar cupo en la secundaria. En contraste con esto, una escuela en Once es asociada a *ghetto* y religiosidad y no a la apertura al mundo y la “modernidad”, tal como es entendida por los actores interpelados. Desarrollaré con mayor profundidad en las páginas siguientes y especialmente durante el próximo capítulo la relación entre estas escuelas y la caracterización de ORT, principal referencia de la alteridad para NG.

## 1.2 - Cambios de la institución a través del tiempo

La percepción que los directivos de NG tienen acerca de los cambios en el tiempo son una variable importante a tener en cuenta, debido a que mucho tiene que ver con las concepciones de judeidad impartidas. Por ejemplo, ellos consideran que el cambio en la currícula, de tener muchísimas horas de hebreo, *Torá* e historia judía -hasta la crisis de 2001 esto significaba mitad del día- a tener más horas de inglés y de tecnología (informática, robótica, entre otras) tiene que ver con un cambio en la sociedad. Estos cambios en la currícula se ligan discursivamente a la necesidad de adecuarse a la “modernidad”. Desde la perspectiva nativa, la “modernidad” está relacionada con acompañar las necesidades del mundo laboral y profesional donde deben insertarse los egresados: el conocimiento del idioma inglés, el uso de tecnologías de la información, el manejo de habilidades comunicacionales y sociales y la comprensión del propio posicionamiento en el marco de una sociedad atravesada por el proceso de “globalización” (Beck, 1998 y 2008; Castells, 1999; Bauman, 1999 y 2004), son capacidades que la escuela debe poder desarrollar en sus estudiantes para responder a dichas necesidades. Sin embargo, este discurso de modernidad como el conservador: *“existen raíces y prácticas esencialmente judías que nos constituyen como judíos y que son necesarias para evitar la asimilación con el resto de la sociedad”* (Entrevista Gastón del 26/4/2017).

Esta decisión en el cambio de la currícula fue una decisión de la mayoría de las escuelas judaicas, según relata Carla, ex maestra del primer ciclo en la primaria,

aunque la institución siguió apostando fuertemente a la reunión de la “comunidad”, al encuentro de las familias en la sinagoga y a la permanente referencia a las “tradiciones”.

Estos cambios en la currícula, fue trabajada por Dujovne y Setton (2011), quienes plantean que, a partir de la crisis de 2001, también los contenidos educativos habrían entrado en crisis:

“Se señalaba con frecuencia desde algunos sectores que la educación judía había dejado de ser judía, de estar orientada hacia el sionismo y de constituir una instancia de aprendizaje del hebreo. Esto parecía deberse a la demanda de los padres por una educación que contemplara contenidos que pudieran repercutir positivamente en las posibilidades laborales (computación, inglés), creando así una tensión entre identidad judía e inserción laboral” (Dujovne y Setton, 2011: 10).

A la vez, los autores enmarcan a NG dentro de las instituciones que sufrieron una vulnerabilidad media en el marco de esta crisis, debido a que perdieron entre el 5% y el 15% de su alumnado durante estos años. De todas formas, estos cambios en la currícula no se corresponden necesariamente con una pérdida en la transmisión de “lo judío” ya que consideran que la presencia de “lo judío” a nivel cuantitativo no necesariamente se corresponde con su presencia a nivel cualitativo:

“Más que analizar la presencia de lo judío en término de horas cátedra o de nivel de enseñanza del hebreo, podríamos pensar en que la presencia de lo judío en las escuelas se expresa de diferente manera: hay una pluralidad de formas de proyectar una identidad institucional judía que no siempre es factible de ser medida” (Dujovne y Setton, 2011: 11).

Una de las principales preocupaciones en la actualidad que encontré entre los directivos y maestras con mayor antigüedad es la preparación de las nuevas maestras, con una formación cada vez más “*floja*” y la incertidumbre con respecto al plantel docente con el que cuentan en cada año. Según me cuentan varias *morim*<sup>30</sup>, la formación docente es peor con el pasar del tiempo y hoy en día se encuentran menos preparadas, con menos herramientas para llevar adelante un aula cada vez más desafiante, al tener cada vez menos límites los niños por una presencia menor de los padres en sus casas con respecto a épocas pasadas.

Otros actores del campo social de las instituciones educativas judías, también se expresan críticamente respecto al “estado de la educación judía en Argentina”, por

30 Maestras judías.



ejemplo, Kramarz (2011) considera que los maestros son los encargados de entregar el legado del pueblo, un legado fundamental para la supervivencia del significado intelectual y vivencial del judaísmo. Desde su perspectiva, “permanecer ignorantes ante esta herencia la torna híbrida, es decir, indiferente” (Kramarz, 2011:58). Esta misma preocupación acerca de la hibridez como un aspecto negativo surgió en la entrevista con Gastón, al hablar de su proyecto pedagógico. La autora mencionada concuerda en que disminuyó la carga horaria de áreas hebreas y que el rol ocupado históricamente por el maestro judío como ente generador de cultura hoy es complementado por otros roles en espacios no formales.

Tal como se mencionó en la introducción de este trabajo, esta percepción de la decadencia en cuanto a la educación es un discurso o narrativa generalizada no sólo en esta escuela, ni sólo en la colectividad judía, sino que a nivel de la sociedad argentina en general. Varios trabajos dan cuenta de ello, entre los cuales, Grimson (2014) propone un ejercicio de deconstrucción de dichos discursos a partir de la historización y el aporte de datos empíricos contrastantes con los mismos.

En el marco de visión decadentista, la perspectiva nativa indica que las nuevas maestras no estarían a la altura de los cambios requeridos por la currícula, encontrando dificultades para adaptarse a -y por tanto proponer a sus estudiantes- un tipo de reflexión sobre el mundo que presentaría cada vez mayor complejidad. Es por este motivo que Elsa, directora del departamento judaico, se encontraba desarrollando un proyecto para fomentar la filosofía infantil durante el período que desarrollé el trabajo de campo, basado en la necesidad de hablar, cuestionar y preguntarse acerca de lo que pasa: *“Buscamos fomentar la necesidad de cuestionar ciertas cosas que te pasan y preguntártelas, aunque sea sin respuesta, porque hoy está bastante chato”* (Entrevista 11/06/2018). Sin ir más lejos el lema para invitar a las familias a anotarse en el ciclo lectivo 2019 es el de “curiosidad”, presentado como nuevo abordaje institucional.<sup>31</sup> En esta invitación a pensar, cuestionarse y repreguntarse de parte de los nativos, reconocemos la dinámica de la “modernidad reflexiva” tal como la conceptualiza Giddens (1994), la cual implica una revisión y reformación constante de las prácticas sociales en función de la información y el conocimiento que la sociedad va produciendo. En sus palabras:

31 Véase: <http://www.natangesang.edu.ar/curiosidad-el-abordaje-de-la-escuela-internacional-natangesang/>

“La reflexión de la vida social moderna consiste en el hecho de que las prácticas sociales son examinadas constantemente y reformadas a la luz de nueva información sobre esas mismas prácticas, que de esa manera alteran su carácter constituyente. (...) En todas las culturas, las prácticas sociales son rutinariamente alteradas a la luz de los progresivos descubrimientos de que se nutren. Pero sólo en la era de la modernidad se radicaliza la revisión de la convención para (en principio) aplicarla a todos los aspectos de la vida humana, incluyendo la intervención tecnológica en el mundo material. Se dice frecuentemente que la modernidad está marcada por el apetito por lo nuevo, pero esto quizás no es del todo correcto; lo que es característico de la modernidad, no es el abrazar lo nuevo por sí mismo, sino la presunción de reflexión general en la que naturalmente, se incluye la reflexión sobre la naturaleza de la misma reflexión.” (Giddens, 1994: 46)

Elsa entiende que el ejercicio de la reflexión debe alcanzar a los estudiantes y no sólo a los profesionales que los forman, en este sentido, ella señala que la escuela debe ser el lugar donde los niños puedan autodescubrirse, encontrar sus deseos, sus motivaciones, sus talentos, aunque muchas veces se tiene la idea que la escuela no sería el lugar adecuado para esa búsqueda:

*“A mi me apasiona descubrir talentos, si bien tenemos docentes en la parte judaica muy experimentados, con buen acercamiento con los chicos, pero muchas veces este tipo de cosas, de personalizar, este nene tiene cuestiones, preguntas, deseos, que por ahí no es la escuela donde puedan desarrollarse este tipo de cosas, pero debería. Sería lindo pero no pasa siempre”* (Entrevista, 11/06/2018)

Lucrecia es maestra de ciclo oficial y psicóloga social con vasta experiencia trabajando en NG. Además de la docencia, le apasiona el manejo de grupos y lo lleva adelante en la escuela hace varias décadas. Sobre la misma línea decadentista, ella considera que, a diferencia de otras épocas, hoy en día hay mucha preocupación y dependencia desde la institución por lo económico, cuestión que deviene en un mayor poder que ejercen los padres sobre la escuela, debido a que son quienes la financian. Resalta con firmeza la diferencia entre “antes” y “ahora” en el sentido de una pérdida de valores y de autonomía por parte del docente y directivos en las decisiones dentro del aula:

*“... el tema es cuando le tenes que tocar un hijo, porque se portó mal o no está bien lo que hacen, saben que la mamá dona para esto, pone para lo otro. “Es el hijo de, la hija de...” Antes no pasaba, ahora sí. Una vez tuve que suspender al hijo de la vicedirectora y lo hice sin ningún miedo. Ahora está prohibido suspender un chico. Si llega mas de 3 veces tarde hay que mandar notita, etc, pero no lo podes dejar afuera o en dirección. Se perdió el respeto; hacia el docente, hacia la hora de clase. ¿Por qué hay tantos chicos con problemas de aprendizaje? Porque los padres no se bancan en la casa, trabajan y no los cuidan. Putean, se cansan, no quieren pagar una excursión. Esto vivimos en esta escuela”* (Entrevista, 14/03/2019)

Las reflexiones de Lucrecia acerca de los privilegios de ciertos alumnos y la falta de legitimidad del docente como autoridad se encuentran en sintonía con lo planteado por muchos analistas sociales que encuentran relaciones entre la modernidad y la dificultad para el establecimiento de relaciones de autoridad (Noel, 2009: 171). Específicamente, para el contexto escolar aparecen las reflexiones de Narodowski y Dussel que reafirman la crisis de la autoridad en esta coyuntura, planteando la necesidad de una reconstrucción de esta figura sin recaer en modalidades autoritarias pasadas, dado que una relación pedagógica democrática terminaría favoreciendo a quienes provienen de sectores privilegiados, que saben cómo generar dominación en una situación de *laissez-faire* (Noel, 2009:194)

Como ya fue adelantado en párrafos anteriores, una de las principales problemáticas que atraviesan tanto ésta como otras escuelas judías, es la migración de alumnos hacia la escuela ORT. Tali, una de las alumnas que realizó este traspaso hace ya varios años, recuerda con tensión el año previo al cambio de escuela, debido a que los directivos y docentes de NG manifestaban un claro y contundente rechazo a dicha migración. A pesar de esto, años más tarde volvió a tener vínculo con NG pero como parte del *staff* de la escuela.

Resulta significativo comprender la contratación de ex alumnos y alumnas teniendo en cuenta la importancia que se le da a la inserción en el mercado laboral y a fomentar la pertenencia a la colectividad en general y a la institución NG en particular. En este sentido, Tali recuerda que la mayoría de los alumnos asistían al mismo club, generándose una conexión entre un *shule* en particular y un club en particular. Esta misma observación fue evidenciada por Carla: se genera una circularidad en donde las mismas personas se ven en los mismos lugares y que luego años más tarde los egresados se vuelven a ver como *madrijim*<sup>32</sup> en los clubes. Estos circuitos de sociabilidad trazados diferencialmente según la institución de pertenencia, estarían reconfirmando el proyecto de construcción identitaria:

*“En NG los chicos iban a Maccabi, entonces era una asociación directa. Así pasaba con otras escuelas asociadas a determinados clubes en particular. En general todos se veían en la escuela, en el club, se genera una circularidad”* (Entrevista Carla, 28/9/2018)

Lucrecia me transmitió el temor de que los *shules* desaparezcan con el correr de

32 Líderes juveniles a cargo de grupos y actividades recreativas en templos y clubes

los años. Considera que es necesario revalorizar el rol docente, aunque no está conforme con las medidas del gobierno de convertirlo en carrera universitaria, ya que son muchos años de estudio y los jóvenes en ese caso elegirían otras carreras, a menos que tengan una fuerte vocación. Siente que si no perduran en el tiempo este tipo de instituciones se perderán los valores de grupo y de un lugar de pertenencia. Además, sostiene que a pesar del subsidio que reciben por parte del Estado:

*“Hoy es muy caro “ser judío”, entre la cuota del shule, del club, etc. Encima, los padres se niegan muchas veces a pagar “extras” como excursiones, campamentos, donde los chicos pueden distenderse y disfrutar de otro tipo de actividades”.* (Entrevista, 14/03/2019).

De esta manera aparecía asociado un costo económico a la construcción identitaria: para constituirse como judío es necesario realizar una importante inversión económica. Para pertenecer a la colectividad desde lo institucional resulta necesario previamente pertenecer a cierto estrato socioeconómico.

Otra preocupación de los actores es la posibilidad del cierre ante la falta de alumnos, teniendo en cuenta lo sucedido con la secundaria años atrás. Desde la escuela demuestran mucha incertidumbre con respecto a esta cuestión. Además, hay molestias debido a que ya no se tienen en cuenta a las docentes de la institución para realizar búsquedas internas para ocupar vacantes directivas, sino que se solicita el servicio de una consultora para realizar ese trabajo, la cual contrata gente externa a la institución. Según su punto de vista, cada año que pasa hay menos chicos, están cada vez más individualizados en su grado y tienen menos espacio para respirar al aire libre por la disposición del nuevo edificio. Antes, en el otro edificio, al haber salones grandes podían juntar a varios grados para hacer actos y contaban con varios patios y terrazas. Por otra parte, al ya no contar secundario propio, los alumnos tienen menos opciones y se van en 6to grado para poder ingresar a ORT. Lucrecia afirma que: *“Está tan instalada la idea de que ‘ORT es pertenecer’ que es por este motivo que se la elige”.* (Entrevista, 14/03/2019)

### 1.3 - Proyecto pedagógico

Tal como se plantea en la página web de la institución, el componente “moderno” del perfil identitario promocionado se pone en evidencia en relación con

“estándares internacionales” y “exigencias del mundo laboral actual”; en este sentido, en el sitio son expuestos con orgullo los éxitos profesionales de sus egresados. La literatura especializada reconoce esta relación entre remuneración y nivel educativo como una de las principales variables determinantes del nivel de los salarios (Carlson, 2002: 128). Asimismo, aparece la exigencia de saber inglés y estar capacitado en tecnología para comunicarse y moverse con fluidez en el “mundo de hoy”. En este sentido, los vínculos con instituciones de EEUU e Israel son exhibidos frecuentemente, aunque para ciertos actores, esto quedaría restringido a grupos específicos dentro de la institución: “*Vienen personas de proyectos, investigaciones, pero sólo se enteran los chicos grandes, nunca vi mucho de esto. No sé cuánto hay de posta y cuánto de nombre*” (Entrevista a Lucrecia, 14/03/2019).

El *aggiornamiento* pretendido en NG tiene que ver también con los cambios planteados desde lo pedagógico. En los términos de Elsa, “*la escuela tiene un proyecto constructivista*”<sup>33</sup> (Entrevista 11/06/2018), dado que los saberes se van construyendo y el proyecto es permeable a la aparición de nuevos pedagogos y corrientes en educación. Carla me comentó que en los años que ella trabajó para la escuela se estaba aplicando el “Proyecto Zero” de la Universidad de Harvard, el cual apuntaba a “la mejora de los procesos cognitivos” colocando al aprendiz en el centro del proceso educativo, considerando diferencias en las formas de aprendizaje, así como en las formas de percibir el mundo. Esta búsqueda de conexiones con centros de conocimiento de renombre y prestigio internacional ponía en evidencia uno de los aspectos de la construcción de lo que los actores del campo bajo entienden por “modernidad”: las conexiones con países centrales como fuentes de saberes, oportunidades y posibilidades de desarrollo, y la necesidad del manejo del idioma inglés como requisito para establecer cualquier intercambio.

Lucrecia ve estos cambios como positivos, por ejemplo, mencionó que la directora trajo un programa desde Israel llamado “*Horaa Mutemet*”, un proyecto “innovador en educación” en donde el aula era un espacio interactivo con diferentes materiales a disposición de los alumnos para manipular y, de esta forma, aprender. Esta “educación diferenciada” (de formas, ritmos de aprendizaje, estilos, etc.) estaba muy en línea con el proyecto de Harvard descrito previamente. Se intentan desarrollar

33 En pedagogía, el constructivismo es una corriente teórica que postula la necesidad de entregar al estudiante las herramientas necesarias (generar andamiajes) que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas puedan verse modificadas y siga aprendiendo.

ciertas cualidades tales como la autonomía, la capacidad de decisión y el trabajo en equipo, entre otras.<sup>34</sup>

En cuanto al aprendizaje de inglés, durante 2019 se aplicó en los alumnos más pequeños de la primaria, clases de matemática en dicho idioma a través de un enfoque particular denominado “CLIL” (Content Language Integrated Learning). Consiste en un abordaje de enseñanza en donde se integran los contenidos del idioma y la materia, en este caso matemática. Suponen que al aplicar el idioma a un área en particular en donde anclar estos conocimientos de lenguaje, los alumnos estarán más entusiasmados para su aprendizaje<sup>35</sup>.

Estos cambios en el proyecto pedagógico de la escuela bajo estudio se encontraban en línea con las tendencias globales y nacionales, en particular, de la intensificación del uso de tecnologías en la educación formal, tal como pone en evidencia Tedesco (2012). La tecnología (informática, robótica, audiovisual, etc.) se encuentra actualmente en el centro de los cambios en el proyecto pedagógico, sin embargo, la expansión de las TIC's (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en las escuelas es un fenómeno que trae aparejados muchos debates y controversias:

“Por un lado, están aquellos que sostienen la existencia de importantes potencialidades educativas en las tecnologías de la información, particularmente con respecto a las operaciones cognitivas más complejas (...). Estos estudios destacan la capacidad de las tecnologías para promover el aprendizaje centrado en el alumno, la interactividad del estudiante con el material educativo (lo que facilita el “aprender haciendo”), la retroalimentación automática (que facilita la personalización de la enseñanza), la edición de materiales digitales (lo que permite una nueva construcción de conocimientos) y la visualización de conceptos difíciles a través de simulaciones o animaciones” (Tedesco, 2012: 199).

Más allá del debate sobre el uso de las tecnologías en el aula y sus posibles consecuencias positivas o negativas sobre el estudiante, lo que resulta significativo para este trabajo es el camino elegido en cuanto al proyecto pedagógico de la institución educativa estudiada. Según Juana, ex empleada del área de comunicación, lo que exigen los padres hoy en día es

*“Integrarse a las clases más altas de la colectividad y que sus hijos consigan un buen puesto de trabajo en Microsoft o alguna empresa por el estilo. Ser una clase media alta con pretensiones de ascenso social. Hablar de los viajes a Europa, o comprar ropa en no sé dónde. Va todo por el mismo lado”* (Entrevista 26/10/2018).

34 Véase: <http://theodoro.edu.co/cth/index.php/en/comoeducamos/horamutemet>

35 Véase: <https://www.english.com/blog/content-and-language-integrated-learning/>

Lo que se quiere exhibir va en consonancia con lo que la institución entiende que son las exigencias de los padres con respecto a la elección de una escuela: mostrar desde la página web y las redes sociales niños con computadoras, gente viniendo desde otros países a participar de actividades, en palabras de Juana; *“mostrarse de vanguardia”*.

#### 1.4 - Perfil de familia y perfil de egresado

El perfil socioeconómico de familia que decide NG como escuela para sus hijos es de “clase media” dentro de la colectividad judía, de acuerdo a la perspectiva nativa. En otras palabras, NG se encuentra en el medio entre ser una escuela reconocida por su prestigio como de las “top” pero sin llegar a ser una escuela popular. En cuanto a su relación con el judaísmo, muchos padres y madres deciden enviar a sus hijos a esta institución como una “seguridad” en cuanto a la continuidad de ciertos valores y “tradiciones”, pero “no acompañan desde la casa”, en palabras de Lucrecia. Desde su perspectiva, esto es un problema, debido a que en algún momento los chicos se van del *shule* y con el club sólo no alcanza, si es que la familia no acompaña. Considera que hoy *“Está más distorsionado; esperan las fiestas para irse de viaje o rajar al country, la familia no apuesta mucho”* (Entrevista 14/03/2019). Es una preocupación similar a la que tenían aquellos líderes judíos a quienes hace referencia Visacovsky (2005), una amenaza a la pérdida de las tradiciones laicas y su reproducción en el tiempo.

En cuanto al perfil del egresado que se intenta promover hoy en día, continúa teniendo que ver con los ideales históricos de la escuela, según las palabras de Elsa, coordinadora del departamento judaico. Ella junto a otros directivos de jerarquía de la institución son los que redefinen cuál es el perfil de egresado que desean construir. Previo al rol que lleva adelante actualmente, durante muchísimos años fue *morá*<sup>36</sup> y las demás maestras son para ella “colegas”. Es por este motivo que tiene gran legitimidad como autoridad. Desde su punto de vista, resulta necesario reflexionar qué significa “ser judío” en la coyuntura actual, tanto nacional, como de Israel y en la corriente conservadora. Como fruto de esta reflexión a lo largo de la vida de la institución, aparecen transformaciones en la estructura institucional en cuanto a la forma de transmitir lo judío. Con referencia a esto, ella proponía el siguiente ejemplo:

36 Expresión que refiere a las maestras de los *shules*.

*“La predominancia del idioma hebreo también fue cambiando, antes era todo en hebreo, Torá<sup>37</sup>, historia judía. Hoy hay muchas horas de inglés, y no lo digo como crítica, sino como un cambio en la sociedad. Esto hace que disminuyan las horas de hebreo, y que los nenes no dominen tanto el hibrit<sup>38</sup> como lo dominaban antes. Son modificaciones porque la sociedad se va modificando, consideramos que el inglés es una apertura a la comunicación con todo el mundo, si bien saber otro idioma como el hebreo es importante, debido a que con el idioma fomentamos la pertenencia”.* (Entrevista 11/06/2018)

Los movimientos y ajustes, en este caso en la currícula de la escuela, aparecen como “innovaciones” dentro del orden cultural dominante que se desea reproducir y resultan fundamentales para lograr su objetivo, tal como plantea Williams (1981:190). A primera vista, los conceptos de innovación y de reproducción pueden parecer contradictorios. Si bien puede suceder que lo emergente destruya el orden dominante, en este caso estos órdenes se encuentran íntimamente entrelazados: resulta necesario que se incorporen horas de inglés debido a que “es lo que el mundo exige” y lo que las familias exigen como formación para sus hijos. Al mismo tiempo, este cambio no supone una destrucción de la estructura dominante de la institución en su objetivo de brindar educación judía. Nuevamente, aparece en acto la reflexión reconfigurante de las prácticas y las instituciones sociales, modelando las transformaciones de la institución educativa bajo estudio, característica de la “modernidad reflexiva” (Giddens, 1994), tal como hemos expuesto en el apartado 1.2 de este capítulo.

El ingreso a la escuela está permitido para niños y niñas que tengan madres y padres judíos o que al menos uno de los dos lo sea, siempre y cuando se practique el judaísmo como forma de vida total, es decir que no haya dudas acerca de cuál es la formación, religión e ideología dominante. A su vez, las familias pasan por un proceso que consiste en entrevistas con personas de distintas áreas de la institución. La idea desde la dirección con respecto a este tema es que los alumnos no crezcan con un doble discurso: uno desde las familias y otro desde la escuela. Gastón considera que *“tener un doble discurso confunde a los niños y les impide desarrollarse en plenitud”* (Entrevista Gastón, 26/4/2017). Asimismo, me manifestó temor a que un discurso de autoridad por fuera de la escuela lo contradiga y que en ese proceso el éxito en la reproducción de lo judío se vea amenazado.

37 Libro-objeto más sagrado del judaísmo, ya que son las palabras de Dios. Equivalente al Pentateuco en el cristianismo

38 Hebreo



Lucrecia, por el tiempo que lleva enseñando en la misma escuela, identifica diferencias en el tiempo, remarcando que hoy en día hay muchas familias mixtas (es decir, que la madre o el padre no son judíos) que asisten a NG. Muchos de los padres de los alumnos actuales de Lucrecia son ex alumnos suyos. Cuenta con orgullo cómo, a partir de la educación recibida, por parte de ella y otras docentes, no tienen incorporado el estar en pareja con una persona judía como un mandato. Según cuenta la docente, las familias igualmente están “*re judeizadas*” a pesar de ser mixtas y dentro de este grupo hay quienes mandan a sus hijos al *shule* para que éste se encargue de “*hacerlos judíos*” y otros que “sí transmiten la tradición” desde la casa.

Como ya fue comentado, las familias tienen mucha injerencia y poder en las decisiones escolares ya que son quienes pagan la cuota. Es por esto que los directivos deciden cuidar el vínculo al no tomar decisiones sobre la educación de los chicos y las sanciones correspondientes, por ser “el hijo o la hija de tal” (Entrevista Lucrecia, 14/03/2019). Este rol preponderante por parte de los padres es la misma observación que hace Carla de su experiencia en NG (años 2001/2002), en donde dice que se establecía una “relación clientelar”<sup>39</sup>. De todas formas, se lo atribuye a la época y a lo complejo de la sociedad en esos años. Las familias eran en aquel entonces “*clientes de un servicio*”:

*“Medio año tuve que quedarme exclusivamente con un nene que decía que la maestra le pegaba. Por supuesto sabían todos que eso no era cierto, pero que yo esté le daba validez a la demanda de los padres. Hasta algunos me decían “sos mi empleada””* (Entrevista 28/09/2018).

Estos roces y diferencias tan marcadas en el discurso al hablar con docentes y autoridades, entre “padres” y “escuela” es una tendencia que aparece en los casos estudiados por Noel (2009). Aunque las escuelas donde el antropólogo trabajó y NG son marcadamente diferentes -me animaría a decir que son opuestas-, resulta curiosa la conclusión similar por parte de los docentes. Estos afirman que “*los padres terminan manejando la escuela*” (Noel, 2009: 155) y también, hablando de las familias, que tienen “*incapacidad para controlar a sus hijos*” (Noel, 2009: 150). Palabra más, palabra menos, son ideas que circulan entre los profesionales en NG, tal como fue mencionado en apartados anteriores, haciendo referencia a la falta de límites hacia los

39 El término “clientelar” tal como es usado por Carla en la entrevista que le realicé oportunamente, refiere a relaciones entre un cliente y un prestador de servicio en términos comerciales, no está implicando un sentido político asociable a la noción de “clientelismo”, analizada por ejemplo por Auyero (2004), Garriga Zucal (2005), Vommaro y Combes (2016), entre otros.

niños con respecto a otras épocas.

### 1.5 - ¿Conservar o modernizar?

En la portada principal de la página web de la institución, que actúa como fachada o puerta de entrada para las personas que no conocen nada acerca de la misma, debajo del logo, se encuentra el siguiente lema: *“Desde 1920 brindando educación judía trilingüe de excelencia para la formación de niños emprendedores”*.

De las cuatro imágenes que pueden verse en este portal, se advierten referencias a cuestiones religiosas en la primera, mostrando algunos niños encendiendo velas de *shabbat*<sup>40</sup> tal como se muestra a continuación:



La segunda imagen hace alusión a una clase de inglés, mostrando algunos chicos con carteles en ese idioma:



40 Día sabático de descanso que comienza con la salida de la primera estrella del viernes y finaliza con la primera estrella del sábado, cada semana.

En la tercera imagen, aparece un alumno pintando en una clase de arte:



La última imagen está relacionada a la tecnología. Se muestra a estudiantes de la escuela utilizando computadoras en el aula:



La institución a través de su lema, muestra que es una institución antigua, que se encuentra pronta a cumplir 100 años. A su vez, destaca que imparte educación judía, dando a entender que para ellos esta es una cuestión principal y de gran importancia. A su vez, la educación es trilingüe, siendo “igualmente importantes” las tres lenguas, el castellano, inglés y hebreo. Por último, destacan la formación de niños “emprendedores”: esta última parte la considero fundamental para comprender el sentido de “modernidad” dado por las autoridades de la escuela. El emprendedorismo es un concepto difundido ampliamente en el último tiempo y reforzado en nuestro país

por partidos políticos como el PRO/Cambiamos<sup>41</sup> que tienen asimismo a la "modernidad" -al menos desde su discurso- como guía también.

Por otro lado, las imágenes refuerzan el lema "*Desde 1920 brindando educación judía trilingüe de excelencia para la formación de niños emprendedores*", tanto en la cuestión de la educación judía como en la educación trilingüe. El uso de herramientas tecnológicas para la formación de estos "niños emprendedores" es de esta manera ligado a la idea de "modernidad" que se construye desde la perspectiva nativa. A su vez, el prendido de velas para *shabbat* entre otros rituales y ceremonias realizados en la escuela abonaría la idea de "tradición" y de "conservar" que tienen los actores estudiados.

Profundizando en la categoría nativa de "modernidad", Juana puede dar cuenta del "detrás de escena" de la institución: como *community manager*, entiende lo que se quiere mostrar hacia el afuera. Considera que su discurso se intenta asemejar cada vez más al de ORT, mostrando a la tecnología "*hasta en la sopa*" (Entrevista, 26/10/2018). La tecnología actúa como símbolo de la "modernidad", se muestra para atraer a las familias que buscan en una escuela posicionar a sus hijos e hijas en una buena situación para encarar el mundo laboral en el futuro. Por su parte, las "tradiciones", relacionadas con la reproducción de valores, prácticas y una forma de vida "total", también pueden aparecer como contrapunto de la "modernidad", más ligada a la apertura, la flexibilidad y la predisposición al cambio, la transformación constante. Sin embargo, el revelaba una relación no tensionada entre "tradición" y "modernidad", relación que sí podía eventualmente aparecer como problemática para una comunidad ortodoxa por ejemplo, dentro del campo social judío. En NG, para transmitir las "tradiciones" se utilizaba un lenguaje moderno, que descontractura la alta ritualización y normativización de prácticas y ceremonias, utilizando palabras, referencias y conceptos de uso actual, de manera que el discurso resuena de manera cercana a los jóvenes.

Más allá de las diferencias marcadas entre una y otra forma de transmitir lo judío, desde NG -así como desde las demás escuelas- no pasa desapercibido ni como algo menor el hecho de que hay una gran cantidad de deserción en el último año de las primarias hacia la escuela ORT para asegurar cupo. Es por esto que desde NG "escucharon y comprendieron" a las familias que deben elegir una institución educativa

41 Redacción Perfil (13 de marzo de 2016). El PRO consagra al emprendedor como su modelo de empresario. *Perfil*. Recuperado de: <https://www.perfil.com/noticias/economia/el-pro-consagra-al-emprendedor-como-su-modelo-de-empleado-20160313-0006.phtml>

y tomaron medidas en el asunto, según relata Juana. El desafío de la institución está así constituido por un esfuerzo de integración de los valores y la ritualidad ligada a la “tradición” en el contexto de una sociedad globalizada, dominada por la tecnología, la comunicación, el intercambio y el consumo masivo de bienes. La escuela flexibilizó el concepto de “escuela tradicional” o “conservadora” para mostrarse en plena sintonía con el mundo global, a partir de vínculos con instituciones educativas y científicas prestigiosas de Estados Unidos e Israel, así como por convenios con empresas transnacionales. En sus términos, una escuela “tradicional” y a la vez “moderna”, “de vanguardia”.

Sin embargo, existen distintos motivos por los cuales una familia decide enviar a sus hijos e hijas a una escuela u otra. La decisión no se basa solamente en la concepción acerca del carácter judío de la escuela: existen otros factores, como por ejemplo el prestigio de dicha institución, el nivel académico y su legitimidad hacia el afuera como “garantía” de haber ido a una escuela de renombre. Específicamente, los actores interpelados ponen en evidencia el deseo de posicionar a sus hijos e hijas en el mercado laboral, pensando en el futuro. Según me comentó Elsa, tener en el currículum que pasaste por ORT, “*te abre puertas y brinda status*” (Entrevista, 11/06/2018).

Por último, resulta significativo dedicarle unos párrafos a uno de los proyectos más ambiciosos que se encuentran en curso desde la institución, ligado a la idea de “conservar”. El proyecto Leatid consiste en la escritura del primer *Sefer Torá* de la historia de NG. Hasta ahora, los rollos con los que contaba la sinagoga habían sido traídos desde Europa por los inmigrantes hace muchísimos años pero con el transcurso del tiempo estos envejecen y deben estar impecables para su uso. Asimismo, su reproducción implica una serie de estrictas normas y rituales que deben ser cumplidas. Allí se encuentran las revelaciones que hizo Dios a Moisés en el monte Sinai y que luego éste le transmitió al resto del pueblo elegido. Según consideran, es la misma *Torá* la que se reproduce hoy a la que reveló Dios. Su lectura y su utilización se encuentran cargadas de normas y ritos también. Durante las mañanas de *shabbat* se la saca del *arón ha-kódesh*<sup>42</sup> para leerla en comunidad. El rito de pasaje a la adultez por parte de los niños y niñas consiste en su lectura por primera vez, ante la comunidad. Durante *yamim noraim*<sup>43</sup>, también se realizan lecturas. Es la base religiosa

42 Gabinete donde se guarda la Torá.

43 Son los 10 días que transcurren entre *Rosh Hashana* (año nuevo) y *Iom Kipur*. También llamadas “altas fiestas” por ser las más importantes dentro del calendario judío.

del judaísmo, desde la cual se desprende todo lo demás. En el contexto de las “altas fiestas” del año 2017, Germán me eligió entre todas las personas presentes en el templo para tener el honor de cargar la *torá* por todo el recinto previo a su lectura. En el momento que escuché mi nombre me acerqué a donde estaba él y me entregó la *Torá*. Nunca había sostenido una; me sorprendió mucho el elevado peso en kilogramos que tiene ese objeto, pero hice mi mayor esfuerzo para que no se me notara. Sin embargo, Germán se me acercó y dijo entre risas: “*Pesa mucho, ¿cierto?. Ahora pensá que si esto te parece pesado, el contenido lo es mucho más*” (Registro de campo del 21/09/2017). Mi propia experiencia corporal en la sinagoga planteó la pregunta acerca de los modos en que la escuela llevaba a cabo tan eficazmente (como surge de los testimonios de la vida actual de los egresados) la transmisión de ideas, creencias y valores ligados a la “tradición” como parte de la dinámica específica de construcción identitaria que me proponía estudiar. De aquí surgió la hipótesis de que la formación de los alumnos como judíos se daba de manera significativa a través del cuerpo y de la vivencia corporal. Avanzaremos en el desarrollo y profundización de esta hipótesis en los siguientes capítulos. En este caso en particular, yo como individuo judío no institucionalizado, más allá de mi rol como investigador, me convertí en objeto de construcción identitaria.

Prosiguiendo con las particularidades del proyecto del *Sefer Torá*, según Roberto, presidente de la institución:

*“El Sefer Torá es lo que nos une a lo largo del tiempo, nuestro común denominador, no importa si somos sefaradíes, ashkenazim, ortodoxos o reformistas (...) Éste será un momento especial y emotivo, inolvidable (...) Todos somos parte hoy de este nuevo comienzo (...) Esperamos a través de este hecho poder seguir transmitiendo los valores judíos de solidaridad, tzedaká<sup>44</sup> y educación (...) Escribiremos hoy una parte de la historia del pueblo para las próximas generaciones, ledor vador<sup>45</sup>”.* (Discurso en evento lanzamiento de proyecto Leatid. Registro de campo del 22/08/2017)

Puede verse explícitamente en este párrafo cómo la continuidad entre pasado, presente y futuro juega en este proyecto un rol fundamental. La *Torá* de NG se encontraba casi terminada para mediados de 2019: fue escrita en gran parte en Buenos Aires, por parte de un *sofer*<sup>46</sup> especializado en esta reproducción y otra parte en Israel, por parte de un ex rabino de la institución que se encuentra asentado allí.

44 Justicia.

45 De generación en generación.

46 Persona encargada de la reproducción y escritura del *Sefer Torá*.

Hubo un evento de inauguración del proyecto así como varios eventos durante el proceso donde los integrantes de la Comunidad Gesang tuvieron la posibilidad de escribir una parte de esta *Torá*. Asimismo, yo fui invitado a participar y recibí junto a las demás personas un certificado que garantiza mi participación en la misma. Aquí aparece una retribución material por participar de la escritura. En un papel se plasma mi “deber” como judío cumplido; concretando la identidad en un objeto que genera orgullo y visibilidad ante el resto.

La concreción de este proyecto implicó una gran movilidad de dinero, tiempo, trabajo e intención de muchas personas. Cabe destacar que participar en la escritura de un *Sefer Torá* constituye la última de las 613 *mitzvot*<sup>47</sup> que un judío debe cumplir a lo largo de su vida. Además de la participación de los miembros adultos de la Comunidad Gesang, que escribieron junto a sus familias parte de la *Torá*, con pago mediante, todos los chicos y las chicas de la escuela, desde los primeros grados hasta los últimos, participaron de la misma en distintas actividades junto al *sofer*. En palabras de Germán, durante la actividad inaugural “*En unos años cuando les pregunte ¿quién participó de la escritura de nuestro Sefer Torá? Todos ustedes podrán levantar la mano*” (Registro de campo del 22/08/2017). Desde la perspectiva del seminarista, resulta un valor a la comunidad que todos fueran parte, que todos “trasciendan”. La construcción comunitaria, la continuidad en el tiempo -“*los Sefer son más antiguos que los edificios y las instituciones*”-, el cumplimiento de los preceptos, la reproducción de la tradición, el participar junto a la familia, son todas cuestiones que quedan ensambladas con una fuerte carga emocional. En el último capítulo, desarrollaremos la relación entre la emocionalidad y la construcción identitaria planteada desde NG.

47 Preceptos.

## Capítulo II - Los vínculos de la Escuela con sus *otros*

### 2.0 - Introducción al capítulo

En los apartados anteriores analizamos el proceso de conformación de la colectividad judía en nuestro país y su asentamiento en distintos barrios de la Ciudad. También focalizamos en la escuela internacional NG como proyecto institucional por parte de un sector de dicha colectividad; sus principales lineamientos, corrientes pedagógicas en pugna, concepción acerca del judaísmo, entre otras cuestiones. Esta escuela surge en paralelo a otras instituciones, de otros sectores de la colectividad, que se diferencian entre sí por su origen étnico -hay escuelas originalmente *ashkenazim* y *sefaradim*-, corriente religiosa a la que adhieren, corrientes pedagógicas que llevan adelante, etc. Estas escuelas se encuentran íntimamente interrelacionadas: principalmente porque todas forman parte de la misma colectividad y buscan llegar a las mismas familias, a pesar de que los perfiles socioeconómicos, religiosos e ideológicos de estas familias sean distintos. Además, porque buscan diferenciarse y ser particulares dentro del universo existente, al estar convencidos de su ideología y desear atraer a más familias que participen de su institución. A partir de este escenario se conforma un campo educativo judaico que tiene múltiples significados y matices en su interior:

“Los actores determinan su lugar en el espacio recurriendo a los marcadores de identidad que el grupo impone. La percepción que los actores tienen del lugar que ocupan es relacional, es decir, que dicha percepción se construye sobre la base de la definición del lugar del otro”. (Setton y Algranti, 2009:79)

Teniendo en cuenta esta gran heterogeneidad, Visacovsky (2005) plantea que las diferencias no se dan de manera armónica sino que ese campo, siguiendo el concepto planteado por la autora, constituye una arena de luchas políticas, ideológicas, éticas y religiosas en donde cada sector se atribuye la legitimidad del “ser judío” y afirma que desde su institución se fomenta al “buen judío” a la vez que deslegitima o da poca importancia a las otras formas de educar (Visacovsky, 2005:132). A la vez, reconoce la existencia de “zonas fronterizas” en donde habitan personas e instituciones que no se definen exclusivamente hacia el interior de una u otra forma de educar, sino que pueden adscribir a varias al mismo tiempo sin que eso



constituya una contradicción. Es por este motivo que, a estas diferentes formas de educar, la autora las reconoce como tendencias o corrientes y no categorías. Entiende el concepto de categoría más cerrado y fijo, en contraposición con el concepto de tendencia, menos limitado, al ser una inclinación de estos individuos e instituciones. Esta idea se encuentra en la misma línea que lo planteado en la introducción a este trabajo por Setton (2012) acerca de *“judaísmo a mi manera”*.

Al mismo tiempo, la institución establece vínculos no solamente al interior del campo, sino que también lo hace con instituciones judías no educativas, con estados nacionales y con instituciones que no tienen que ver con la colectividad judía, entre otras. Estas relaciones definen el perfil de la escuela en buena medida, que atrae a determinado sector de la colectividad, determinando su estructura, dinámica y objetivo institucional.

De esta manera, comprender el vínculo que NG establece con *otros* aparece como necesario para comprender la institución en cuestión. La mirada hacia el *otro* exótico ha sido una de las problemáticas principales tratadas por los antropólogos a la largo de la historia de la disciplina. Bien podría decirse que el origen científico de la antropología tiene que ver con estos encuentros humanos. En este sentido, el antropólogo Edmund Leach (1967) da una definición interesante para comprender la relación entre diferentes y parecidos:

“Yo” me identifico a mí mismo con un colectivo “nosotros” que entonces se contrasta con algún “otro”. Lo que nosotros somos, o lo que el “otro” es, dependerá del contexto (...) En cualquier caso, “nosotros” atribuimos cualidades a los “otros”, de acuerdo con su relación para con nosotros mismos. Si el “otro” aparece como algo muy remoto, se le considera benigno y se lo dota con los atributos del “Paraíso”. En el extremo opuesto, el “otro” puede ser algo tan a mano y tan relacionado conmigo mismo, como mi señor, o mi igual, o mi subordinado (...) Pero a mitad de camino entre el “otro” celestialmente remoto y el “otro” próximo y predecible, hay una tercera categoría que despierta un tipo de emoción totalmente distinta. Se trata del “otro” que estando próximo es incierto. Todo aquello que está en mi entorno inmediato y fuera de mi control se convierte inmediatamente en un germen de temor (1967: 50-51)

Tal como plantea Leach, pero también Evans-Pritchard en su análisis de las identidades contextuales y transitorias de la tribu Nuer mencionada en la introducción de este trabajo, el colectivo “nosotros” cuando un individuo habla, puede referir a la colectividad judía o puede referir a la comunidad Gesang, dependiendo del contexto y la intención comunicativa. Lo mismo sucede al referirse a “otros”: el católico que se desarrolla en su propia comunidad es un *otro* lejano al que se lo considera de forma

positiva debido a que se está conectando con su propia espiritualidad, según lo desarrollado por Gastón en un discurso durante las “altas fiestas”. Asimismo rescato la tercera categoría que plantea, del “otro” cercano y fuera de control: cuando en la observación participante surgieron referencias a las *otras* escuelas del campo educativo judaico, esta definición -que incluye incertidumbre acerca de las decisiones de los estudiantes y sus familias y temor por dejar de existir- se ajusta en buena medida.

En una entrevista que mantuve con Elsa, la coordinadora realizó el siguiente comentario, comparando las diferentes escuelas:

*“Los ortodoxos no tienen dificultad porque para ellos es así, porque “en la Torá dice”, cuentan con esa guía. Los laicos, tampoco tienen dificultades porque tienen una ideología clara, tanto un extremo como el otro. Los que estamos acá, estamos buscando un camino que desapareció, o que desaparece. En otro momento estaba más consolidado el camino conservador. Están todavía esas familias que los mandan a una escuela judía porque les queda un “no sé qué”. Pero muchas familias se vuelcan, de nuestra escuela no tanto, pero jóvenes se vuelcan buscando una necesidad de seguridad. A nosotros no nos pasa porque son nenes pequeños, pero en la adolescencia, que de por sí es tan difícil, uno va buscando en su interior y tal vez no encuentra, busca una identidad que le de seguridad. Muchos buscan y la ortodoxia les brinda, y después se incorporan, se quedan ahí”* (Entrevista Elsa, 11/06/2018)

Teniendo en cuenta este panorama, la pregunta que guía este capítulo gira en torno a los vínculos que NG establece con *otras* instituciones -tanto educativas, como judías en general y estatales-. Esta pregunta tiene relevancia al comprender que no existen instituciones ni individuos aislados y que siempre forman parte de campos sociales en donde entran en relación.

Continuando la línea planteada por Visacovsky (2005), entiendo a la colectividad judía porteña como un “campo” en el sentido que le asigna Bourdieu (1990). Desde esta perspectiva, un campo es un espacio relacional en el que diferentes actores sociales compiten por un capital que está en juego. A partir de un *habitus* particular, estos sujetos reconocen las leyes del campo y compiten entre sí para posicionarse hacia el interior del mismo. Dentro de cada campo hay fuerzas que tienden a conservar y a modificar la estructura, siendo los poseedores de lo que está en juego los que desean conservar y quienes se encuentran en posiciones no hegemónicas los que desean transformar para lograr llegar a posiciones centrales del mismo (Gutiérrez, 2005:32).

En cuanto a la colectividad judía en la Ciudad de Buenos Aires, muchas son las

similitudes entre las comunidades que conforman este “campo”, por encontrarse englobadas dentro de un universo con determinados fundamentos de base.

El campo social como campo de luchas no debe hacernos olvidar que los agentes comprometidos en las mismas tienen en común un cierto número de intereses fundamentales, todo aquello que está ligado a la existencia misma del campo como: una suerte de complicidad básica, un acuerdo entre los antagonistas acerca de lo que merece ser objeto de lucha, el juego, las apuestas, los compromisos, todos los presupuestos que se aceptan tácitamente por el hecho de entrar en el juego. (Gutierrez, 2005:33)

Sin embargo, a pesar de encontrarse dentro del mismo campo de interlocución, desde la percepción nativa, las diferencias son cruciales a la hora de posicionarse como sujetos poseedores de un judaísmo legítimo hacia el interior de la colectividad total. Retomo a Grimson (2000) que comprende al campo de interlocución como “un marco dentro del cual ciertos modos de identificación son posibles mientras que otros quedan excluidos. Entre los modos posibles de identificación existe una distribución desigual del poder” (Grimson, 2000: 41). Esta disputa tiene que ver, entre otras cosas, con lograr captar cierta cantidad de alumnos que permitan que el proyecto y la institución continúe y se reproduzca en el tiempo.

Por lo tanto, tal como fue desarrollado en el párrafo anterior, en algunos casos las personas o instituciones con las que las instituciones y personas judías se vinculan son parecidas en ciertas cuestiones, mientras que en otros casos aparecen como alteridades radicales, a pesar de compartir, por ejemplo, la religión y la afiliación a un mismo grupo étnico. Siempre la pregunta antropológica gira en torno a encontrar la igualdad en la diversidad y la diversidad en la igualdad (Krotz, 1994:6).

Un ser humano reconocido en el sentido descrito como otro no es considerado con respecto a sus particularidades altamente individuales y mucho menos con respecto a sus propiedades “naturales” como tal, sino como miembro de una sociedad, como portador de una cultura, como heredero de una tradición, como representante de una colectividad, como nudo de una estructura comunicativa de larga duración, como iniciado en un universo simbólico, como introducido a una forma de vida diferente de otras (Krotz, 1994:9).

## 2.1 Vínculo con *otras* instituciones judías

Las escuelas se encuentran asociadas entre sí en cuanto al perfil

socioeconómico de las familias que participan de las mismas, el barrio en el que se encuentran emplazadas, en cuanto a la propuesta pedagógica y en cuanto a la corriente judaica en la que se enmarcan. De esta manera, NG puede ser asociada a diferentes escuelas por distintas variables. Según Tali, desde los directivos existía una intención de alejarse de las escuelas asociadas a la clase media con el objetivo de acercarse a las más *top*:

*“Espían a las de nivel más top de clase y de nivel educativo -al menos desde la imagen-, para alejarse del Scholem... Me acuerdo que nosotros nos diferenciábamos, eso sí. Antes estaba en Once el Gesang, las demás por Palermo, Belgrano, Recoleta. Es una diferencia importante”. (Entrevista, 1/10/2018).*

Las primeras referencias a instituciones externas surgen en el campo desde el principio de la investigación. Desde la negociación de ingreso con el director, me comparó a la escuela que él dirige con otras: definió como controversial la decisión de la escuela “ORT”, de origen judía, de abrirse a cualquier persona que desee inscribirse, más allá de ser o no de la colectividad. Considera, en términos antropológicos, que ese momento constituyó una ruptura tribal dentro de la colectividad. ORT Argentina es una organización judía no gubernamental que forma parte de ORT Mundial, organización que opera en más de 50 países, donde estudian aproximadamente 300.000 estudiantes jóvenes y adultos. En nuestro país tienen dos sedes; en Núñez en la calle Montañeses y en Almagro, en la calle Yatay (siendo su sede original una en el barrio de Constitución). Según su página web<sup>48</sup>: *“ORT Argentina es una institución judía abierta a la sociedad, pluralista e inclusiva en las dimensiones académica, social, económica, religiosa e ideológica.”* Desde sus bases se proponen *“reconocer los fundamentos humanísticos de nuestra herencia judía que deseamos preservar”*. La conjugación del verbo en la primera persona del plural (“deseamos”) y la utilización del posesivo (“nuestra herencia”) habla de un sentido de pertenencia y de autoidentificación con el judaísmo a pesar de ser hoy en día una escuela abierta a toda la sociedad. Esta noción será profundizada en el siguiente capítulo.

El discurso de ORT es similar al de NG en cuanto a la conservación de una herencia judía que se necesita preservar para que perdure y continúe en el tiempo. Asimismo, hacen referencia a la contribución de la ciencia, la tecnología y la sociedad, así como se busca una cómoda y reconocida inserción en el mundo laboral. Aparece

48 Véase <http://www.ort.edu.ar/ort-argentina>

también la adaptación a contextos cambiantes y el reconocimiento de autoridades educativas nacionales y extranjeras. En 2015 se le sumó a la educación secundaria y terciaria, una escuela primaria en ambas sedes.

Elsa es consciente del desafío que enfrenta NG para retener a sus estudiantes, teniendo en cuenta la gran migración de alumnos hacia ORT, antes de comenzar el último año del primario. Esto hace que se rompa el grupo que viene teniendo una trayectoria en conjunto desde nivel inicial o primaria y no permite que se cierre un ciclo bajo un mismo proyecto pedagógico. A través de mi investigación, pude relevar la diferencia en cuanto a la cantidad de chicos en 7mo grado y los demás años escolares: mientras que de 1ero a 6to había con seguridad más de 20 chicos por grado, en 7mo había menos de 10. Ella entiende el atractivo de esta escuela -justamente una de sus hijas es egresada de ahí- debido a que ir a ORT “*te brinda status, abre puertas e implica pertenecer*” (Entrevista Elsa, 11/06/2018). Sabe que, en una entrevista de trabajo, ese dato en el currículum es relevante. En el mismo sentido, equiparó la marca ORT a lo que podría ser una marca de un producto exitoso, como Coca-Cola.

Considera que, a pesar de que se encuentra convencida de la misión, visión e ideología de NG, el ir a una escuela abierta a todos como ORT es también formativo para un niño judío, debido a que ahí aprendés que hay chicos que son judíos y otros que no lo son. Respeta por completo la decisión de la familia que decide lo que quiere y sienta que es lo mejor para su hijo, pero que ella por su convencimiento va a hacer todo lo posible para que se queden en NG:

*“Vos vas (a ORT) con un nene con otro origen, y también es una manera que tu familia te explique que hay nenes que son yehudim<sup>49</sup> y otros no, y que nosotros sí somos. Es otra forma de ver las cosas. Si hoy pudiera mandar a mi hijo a la primaria, no lo mandaré jamás a ORT (...) Yo no lo haría, pero el respeto ante todo, ante la familia que decida lo que decida, pero nosotros en nuestra escuela, convencidos de nuestra ideología y nuestra visión, voy a tratar que se queden y compartan la visión, la misión y el proyecto pedagógico de nuestra escuela”* (Entrevista Elsa, 11/06/2018)

Felipe, un egresado de ORT Montañeses con quien conversé, está de acuerdo con esta afirmación aunque rescata que, en contenidos extracurriculares, sí tuvo la posibilidad de, por ejemplo, vivenciar una comida con jóvenes israelíes que recién habían finalizado el ejército. Esta era una actividad opcional y según me dijo él fue el único que asistió de su curso. De todas formas, el objetivo de ORT al proponer esta

49 Expresión que refiere al pueblo judío

actividad no era enseñar contenidos judaicos sino acercar a Israel a quienes estén interesados.

Lucrecia agrega que, hoy en día, además de la migración de muchos alumnos en sexto grado, sucede lo mismo cuando hacen el nivel inicial en NG y luego van a la primaria en ORT. Según ella, esta no es una decisión consciente de los padres acerca de qué es lo mejor para sus hijos, debido a que ORT es una escuela con un alto nivel de exigencia y muchas veces los chicos no están preparados para ese nivel académico ni tienen allí la contención necesaria para poder atravesar el proceso de la secundaria. Además, considera que no la eligen por ideología sino por conveniencia o por pertenecer, por ganar prestigio. Lucrecia está preocupada por el futuro y posible desaparición de los *shules*. Y para ella, ORT ya no es un *shule*.

Tali está de acuerdo con lo planteado por las docentes. Ella decidió ir a ORT en el último año por el hecho de que sus amigas decidieron ir. Hoy en día afirma que no lo volvería a elegir:

*“La gente quiere ir a ORT y deja de ir a las demás pequeñas escuelas que entran en crisis. Es una pena, se pierde lo que se tenía en el NG, de escuela chiquita, que tiene una tradición. Sigo siendo amiga de mis amigas de la primaria, tengo dos grupos que sobrevivieron. Siempre lo recordamos con mucho amor, con ORT no tuvimos esa relación de nostalgia con la institución. Sí nostalgia de cosas nuestras pero no con la institución”. (Entrevista, 1/10/2018)*

Relata que en el año que ella emigró sólo quedaron 12 alumnos y que encima, los docentes de 6to grado, sabiendo quiénes eran los que se quedaban y los que no, hacían diferencias en favor de quienes elegían quedarse en NG. Hoy “entiende el punto” pero en su momento le daba bronca, teniendo en cuenta lo complicado que es asistir a una escuela y hacer un curso de ingreso en simultáneo:

*“Nos hicieron la vida imposible, los profesores incluso, tomaban medidas para favorecer a los que se quedaban. Elegían como escoltas a los que se quedaban. Es una pavada pero en su momento tenía importancia. Todo el tiempo tenían gestos... sí teníamos exámen en ORT nos mandaban mucha tarea. Hasta nos daban discursos culpógenos”. (Entrevista, 1/10/2018)*

De la experiencia en ORT rescata lo desagradable de sentirse excluida, ya que considera que los “chetos” no la incluían a ella y a las demás. Había *bullying* y otro tipo de prácticas violentas, circulación de información de rumores y crítica por la ropa que usaban. A diferencia, en NG: *“Era una burbuja, éramos todos muy homogéneos y yo*

*vivía en una burbuja positiva, en un ambiente super contenido, con un lindo grupo de personas*". (Entrevista, 1/10/2018). Sin embargo admite que su experiencia no es excluyente y sabe que hay otras historias diferentes.

Por otro lado, existen vínculos con otras instituciones judías educativas, algunas de las cuales ya fueron nombradas. *Sholem* es una escuela de la corriente reformista, emplazada en el barrio de Villa Crespo, más asociada, desde la visión de Tali, a una escuela popular judía y no exclusiva. Según ella, a pesar que desde la enseñanza judaica sean distintas, se sentía con su grupo de amigas más cercana a los alumnos de aquella escuela que a los de otras, "*más chetos*". Estas otras, por lo general, se asocian más a la tecnología y la "modernidad", desde la imagen y las representaciones colectivas. Marca además una diferencia entre su paso como alumna y su posterior visión de egresada: cómo con el transcurso del tiempo hubo un mayor acercamiento en NG a intentar ser más como esas escuelas y menos como el *Sholem*, "*más tranquilos, como éramos nosotros*" (Entrevista, 1/10/2018).

En conversación con Elsa, le pregunté qué diferencia a NG de otras escuelas judías similares en su perfil de alumno y perfil de familia que asisten. Considera a NG de una clase media. Cuando piensa en *Buber*, en el inconsciente dice "clase elitista=*Buber*", por lo que esa es una diferencia importante entre las escuelas. Con *Arlene Fern* le sucede que la asocia a la inclusión, porque antes de ellos, nadie aceptaba chicos con dificultades. En cuanto a la parte judaica remarca que el fuerte de NG es la calidad del idioma hebreo, como enseñanza y puente para estudiar lo que tiene que ver con "tradicición" y la *Torá*:

*"Es una escuela de muy alto nivel en conocimiento y en vivenciar lo judío. El parámetro para saber esto es por lo que dicen los demás después en la secundaria, siempre les reconocen el idioma a nuestros egresados. Además, las familias están conformes con la enseñanza de lo judaico. En la secundaria, sea cual sea, siempre felicitan a los chicos por su nivel. Es un alto nivel educativo. A grandes rasgos, es lo que nos distingue"* (Entrevista 11/06/2018).

Demuestra con orgullo que en su escuela participan con éxito de una competencia llamada GIDON, en donde los participantes pueden ganar un viaje a Israel: "*Nosotros participamos desde que existe el GIDON, hubo todos los años un ganador de NG, salvo el año pasado que llegaron a la final, entre más de 200 chicos. Esto demuestra también*" (Entrevista 11/06/2018). En el mismo sentido, Tali me comentó acerca de un torneo deportivo, *Ben Gurión*, donde participaban desde NG

junto a otras escuelas. Allí se generaba la distinción de quiénes eran amigos con quiénes, quiénes se creían superiores y los ignoraban, demostrándose “claramente” quién pertenecía a cada institución.

Cabe destacar la existencia de eventos intercomunitarios religiosos, a los que tuve la oportunidad de asistir como investigador, invitado por Germán. Uno de ellos fue para la festividad de *Simjat Torá*, llevado a cabo en el templo *Bet Jai*, evento organizado junto a la comunidad Bet Hilel en octubre de 2017. Allí se desplegó la *Torá*, mostrando los rollos completos para dar inicio a una nueva lectura desde su comienzo. La particularidad más resonante de este acontecimiento fue que, a diferencia de los otros momentos en donde se saca a la *Torá* de su aposento, la invitación era bailar, reír y compartir un momento de alegría. Fue notoria la presencia de personas no vinculadas a NG en este momento debido a que la actitud de esta gente era más relajada en comparación con el núcleo de NG. Los niños y niñas andaban sueltos riendo gritando y jugando, los adultos conversaban entre sí y bailaban, mientras que la actitud de la Comunidad Gesang era más reservada y de sacralidad por encontrarse en la sinagoga (Registro de campo, 12/10/2017).

Algo similar ocurrió en *Tisha B'Av*, una de las fechas más oscuras y tristes de la colectividad ya que trata sobre la memoria de las persecuciones y destrucciones que le han sucedido al pueblo judío a lo largo de su historia. Este evento, al que fui invitado nuevamente por Germán, sucedió en el mes de julio de 2017, también en el templo Bet Jai y fueron invitadas muchas instituciones, entre otras Bet Hilel. Allí dirigieron el encuentro y hablaron varios líderes religiosos de estas instituciones. Las formas de habitar el espacio eran sin dudas diferentes entre cada una de las comunidades: por su concentración ante el evento y las palabras de los rabinos, por la forma de relacionarse entre sí. El lema del evento en el flyer de invitación explica el sentido atribuido a compartir entre las comunidades: “*Las alegrías en comunidad se multiplican, mientras que el dolor y la tristeza compartida, disminuye*”.

En este evento me encontré con Vanesa, una chica de más o menos mi edad, que había conocido en una ocasión anterior en la escuela. Ella pertenece a otra comunidad pero en aquella ocasión había estado presenciando una clase para ver si empezaba a ser docente en los cursos de preparación para *bar* y *bat mitzvah*. Me había comentado su disgusto ante lo derechista que era NG, en comparación con su comunidad, “más centrista”. Allí le permiten usar *talit* y *kipá*, elementos religiosos tradicionalmente reservados para los varones. Me invitó en reiteradas ocasiones a que



vaya a visitar su comunidad, que asista a sus clases, que desde su visión son radicalmente distintas: “*tenemos nuestra propia melodía y eso nos genera distinción*”.

Estas mismas observaciones fueron hechas delante de Germán, quien dirige el templo, marcando su postura en diferencia con lo impartido en NG. En aquella oportunidad, acontecida en *shabbat*, ella preguntó si podía bajar por ascensor, a lo cual le respondieron que no había problema. Tal como aparece en el capítulo anterior, el día de *shabbat* es de descanso y tiene muchas restricciones, como por ejemplo no trabajar, no usar dispositivos electrónicos ni realizar transacciones de dinero, entre otras. Cada individuo y cada institución es más o menos estricto con respecto al cumplimiento de las leyes y NG es más estricto que la comunidad a la que pertenece Vanesa. Sin embargo, a pesar del permiso ante el pedido, se generó un murmullo entre los alumnos que se preguntaban por qué ella podía bajar en ascensor mientras que ellos debían bajar por escalera. A partir de la puesta en práctica y la confrontación entre las formas de hacer judaísmo ella marcó su postura y generó dudas y cuestionamientos de todo el alumnado que se encontraba allí.

Por otro lado, la escuela -y su alumnado- se encuentra vinculada a instituciones deportivas y sociales. Así como existe un campo de escuelas judías existe también un campo de clubes judíos, que tienen sus diferencias y particularidades en cuanto a origen étnico, clase social, barrio, etc. De esta manera, NG se emparenta con determinados clubes y no con otros. Carla me remarcó que recordaba que todos los alumnos de NG iban al club *Maccabi*; esto generaba una circularidad donde los chicos y chicas se veían en la escuela, luego en el club, luego en la escuela de líderes y así en todos los eventos de la vida social. Tali me comentó que en su camada la mayoría iban a *Hebraica*, ya que se encontraban en el mismo barrio a sólo unas cuadras y era más cómodo.

Otra institución con la que NG mantiene vínculos es con el Movimiento Sionista Renovador, con quien compartieron en junio de 2019 un evento en la sinagoga *Bet Jai* en donde invitaron al diputado nacional por la provincia de Buenos Aires Waldo Wolff (Unión-PRO) para conversar acerca de la repercusión de la política argentina en la comunidad judeo-argentina<sup>50</sup>. Allí trató temas como el atentado a la AMIA, el pacto con Irán, el asesinato del fiscal Nisman, entre otros.

50 El diputado Waldo Wolff brindó una conferencia en la Escuela Natan Gesang. *Visávis*, 18 de junio de 2019. Recuperado de: <https://visavis.com.ar/2019/06/18/el-diputado-waldo-wolff-brindo-una-conferencia-en-la-escuela-natan-gesang/>

El Movimiento Sionista Renovador tiene más de 60 años; en sus orígenes fue fundado por jóvenes que por diferentes motivos no pudieron instalarse en el recientemente fundado Estado de Israel pero que igualmente quisieron aportar “su granito de arena” desde la diáspora<sup>51</sup>. Se definen ideológicamente como un “movimiento político y social con el concepto de pluralidad, pero que en la Argentina está más cercano a la ideología de centro-izquierda”. Al igual que en NG, definen al movimiento en su conjunto como una “familia”. El Movimiento también ha organizado eventos con otros referentes políticos del país, como es el caso de Matías Tombolini (Presidente del Consejo Económico y Social de Buenos Aires y ex candidato a Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires por el partido Consenso Federal), quien fuera alumno de NG en el nivel inicial<sup>52</sup>. También fue invitado por las autoridades de NG durante 2018 para conversar sobre las problemáticas y desafíos de la educación actual.

## 2.2 Vínculo con *otras* instituciones no judías

Desde un comienzo, en el campo hicieron referencia a la regulación de la escuela por parte del Estado Argentino. Gastón me comentó que "*NG es una escuela integral, moderna, regulada por el Estado Argentino*" (Entrevista, 26/4/2017). Asimismo, me remarcó el amor que le tienen al país, su identificación con la nación argentina además de la identidad judía, que le ha posibilitado a la colectividad asentarse y desarrollarse más allá de los gobiernos de turno. Elsa tiene una postura similar. Al conversar acerca de la currícula de la escuela y cómo se adaptan los contenidos específicos que desean impartir, hizo hincapié en que: "*La oficial viene de arriba, vos podés ver de qué manera la desarrollás a partir de proyectos, pero viene digitado por el Ministerio de Educación*" (Entrevista, 11/06/2018). Es a través de estos proyectos que menciona en donde pueden darle mayor énfasis a los contenidos que quieren enseñar.

A su vez, según lo que me explicó Elsa, lo que buscan es que los proyectos sean transversales: "*Por ejemplo, a partir del 70° aniversario de Israel aprovechamos para*

51 Szpigiel, G. (21 de diciembre de 2017). Movimiento Sionista Renovador: «Queremos que los jóvenes se acerquen para seguir formando la idea del sionismo». *Visavis*. Recuperado de: <https://visavis.com.ar/2017/12/21/movimiento-sionista-renovador-queremos-que-los-jovenes-se-acerquen-para-seguir-formando-la-idea-del-sionismo/>

52 Vease: <https://www.facebook.com/sionismorenovador/posts/893579570801714/>

ver la Constitución Argentina. Después vemos las dificultades del acceso al agua potable acá y en Israel” (Entrevista, 11/06/2018). Me remarcó que para ella es muy importante brindar una construcción identitaria nacional argentina a la par de la identidad judía: *“En el 25 de mayo se visten de mazamorreras, de lo que sea, se pintan. Por un lado uno es judío y tiene esa religiosidad, a la vez que tiene una identidad nacional que está buena que se desarrolle”* (Entrevista, 11/06/2018). Resulta curiosa la asociación que realiza entre pintarse o disfrazarse para una fiesta patria con una construcción de la identidad nacional, teniendo en cuenta que la construcción de la identidad judía desde NG es planteada de formas mucho más complejas y estructurales, tal como vemos a lo largo de la etnografía.

Además de los vínculos con el Estado Argentino, la escuela NG tiene vínculos con otras instituciones no judías. Desde su página web la escuela se presenta como “escuela mentora” de Microsoft y como escuela judía certificada por la AACI (Asociación Argentina de Cultura Inglesa). El primer vínculo es una iniciativa nueva que reconoce a *“los educadores innovadores y a los directores escolares que utilizan la tecnología para transformar la educación”*<sup>53</sup>. A su vez, estas empresas reconocen a las escuelas el cambio en el sistema educativo que están llevando a cabo y la preparación que le brindan a sus alumnos, acorde al Siglo XXI. Suponen que esta tecnología impacta positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Es un premio a las escuelas que se postulan y cumplen con las normas de aplicación para ser seleccionadas. En las propias palabras de Microsoft, para cumplir los requisitos y ganar el premio *“las escuelas y los educadores deben demostrar un compromiso absoluto con la innovación y la capacidad de superar los obstáculos que enfrentan al preparar a los estudiantes para el siglo XXI. Las escuelas se seleccionan de acuerdo a su historial académico, liderazgo comunitario y buena administración”*.

Asimismo, salir seleccionado tiene diferentes beneficios, tales como el acceso exclusivo a la estrategia y tecnologías de Microsoft y oportunidades de desarrollo profesional y certificaciones, incluyendo asesoría de otros educadores. Por último, me resulta importante recalcar las palabras del Director de Microsoft del Sector de Educación para América Latina y el Caribe, debido a que demuestra los valores e ideología que esta empresa norteamericana propone para impactar en Latinoamérica. A través de este programa, buscan *“colaborar a favor de la construcción de una*

53 Véase: <https://news.microsoft.com/es-xl/microsoft-anuncia-los-programas-de-educadores-expertos-y-escuelas-mentoradas/>

*Latinoamérica mejor preparada y más próspera. Nos sentimos orgullosos de dar a conocer las prácticas educativas de nuestra región en el mundo”.*

Desde la articulación con la AACI, se proponen intercambios escolares al exterior que refuerzan los vínculos con el afuera del país, punto atractivo para padres y madres que tienen proyección internacional para sus hijos. Estos vínculos transnacionales tienen mucho que ver con la noción de "modernidad" impartida desde la institución, tal como vimos en el capítulo anterior.

Por último, en la entrevista que mantuve con Lucrecia, se dedicó a marcar la diferencia entre el rol y poder que ejerce un docente en NG y en la escuela pública, en donde en esta última se destaca su autonomía:

*“En la escuela pública la directora te dice “la maestra ahora no te puede atender”. Ahora los padres se te meten en el grado, desde la escuela tienen miedo de perderlo porque dejan 18 lucas por mes. Te hacen la denuncia, tienen un poder increíble ahora los padres.” (Entrevista, 14/03/2019)*

### 2.3 Vínculo con Israel

El vínculo que se intenta generar desde la escuela con el Estado de Israel es muy estrecho y cercano, a pesar de la distancia física que los separa. Esta decisión es absolutamente política en el sentido de la alianza estratégica que implica adherirse al sionismo con tanta fuerza. Una adhesión palpable desde la negociación de entrada al campo, en donde Gastón me remarcó la *“total sintonía con el Estado de Israel”* hasta lo visible y explícito de este vínculo en las aulas y la página web. Es un tipo de relacionamiento completamente diferente al que se establece con el Estado Argentino. Como veremos, la relación con Israel es de cercanía, cariño y orgullo, mientras que con Argentina la relación viene establecida desde origen como obligatoria, por la currícula que establece el ministerio de educación. A continuación, paso a relatar la celebración de los 70 años de Israel en la escuela, a la que fui invitado por parte del departamento judaico.

En el mes de abril de 2018 asistí a la celebración de *lom Haatzmaut*, aniversario de la creación del Estado de Israel, por invitación de Elsa. En este caso, no era un aniversario más, sino que se festejaban -en el mejor sentido de la palabra “festejo”, porque verdaderamente lo fue- los 70 años desde la firma de Ben Gurión que decretó

el fin del mandato británico y el comienzo del Estado de Israel. Esto sucedió un 14 de mayo de 1948 según el calendario gregoriano y 5 de *Iyar* del calendario hebreo, por lo cual la fecha en la que se celebra va variando de año a año según nuestro calendario. Siempre es precedida un día antes por *Iom Hazikarón*, día del recuerdo de los soldados muertos de Israel y de las víctimas del terrorismo. Memoria primero, en día solemne, para luego celebrar, festejar, cantar y bailar al siguiente día.

La escuela estaba completamente empapelada por carteles en hebreo, con las banderas de Israel y el número “70” bien claro. La celebración fue realizada por toda la escuela, todo el alumnado y cuerpo docente y directivo en un único acto, en el templo Bet Jai, mismo espacio donde se realizan todos los eventos religiosos. Antes de ingresar al recinto, me crucé con Gastón, quien me afirmó “*Aprovechá el acto. Esto es ritual*” (Registro de campo, 19/4/2018). Grado por grado fueron entrando todos, con banderas de Israel, vestidos con pantalón azul y remera blanca (como la bandera de Israel y los colores de la escuela), llevando una especie de collar de papel azul en el cuello. Se sacaron fotos grado por grado en el *banner* de la escuela y fueron a sentarse al piso, mirando al escenario. Aparece con perfil muy bajo, sin decir nada, Gastón, que llevaba puesta una *kipá*, que antes cuando lo ví, no tenía.

Luego de que proyectaran un video relativo a esta fecha, entraron un grupo de chicos sonrientes, con una bandera larga. Quienes entraron con la bandera eran los más pequeños de la escuela junto a los más grandes. Una vez que entra la bandera, hecha por ellos, una docente remarca la importancia de este festejo, “*un festejo como si fuéramos uno, con todos los judíos del mundo*” en un intento de construcción de identidad transnacional, en los que la etnia, la religión y la identificación nacional con Israel prevalecen ante la nación propia de cada judío del mundo. A continuación, nos paramos para entonar *Hatikva*, el himno de Israel, que se cantó con un video de fondo, con grito y baile, no de manera solemne. Luego, afirma la importancia de esta fecha para “poder ser un pueblo libre en nuestra tierra” -una de las frases célebres del himno-.

La sensación que se vivió durante este ritual es de total euforia. Toda la organización giraba en torno a fomentar y alimentar la natural predisposición de los alumnos hacia el festejo, entiendo, con el fin de generar el vínculo afectivo hacia la nación israelí:

“Los niños en clase piensan, sienten y actúan de forma diferente a cuando están

aislados. Se producen una clase de fenómenos de contagio, de desmoralización colectiva, de sobreexcitación mutua, de efervescencia sana, que se debe poder saber detectar con el fin de prevenir o de combatir unos y de utilizar los demás” (Durkheim, 1922:94. En Nocera 2007:6).

Proyectan otro video en el que se muestra a Ben Gurión hace 70 años firmando la independencia, una famosa filmación en blanco y negro. Termina y hay muchos aplausos de todos los presentes en el lugar, incluidos los chicos de la escuela. “*Acá en NG también firmamos, estamos de acuerdo en que esa tierra es la casa de todos los yehudim*” exclama Marta, quien estaba dirigiendo el acto. En este momento llama para que se acerquen algunos chicos y le entreguen un documento a Gastón: esta era una copia hecha por los chicos del acta de independencia. Cada grado tiene un delegado encargado de firmar en representación del resto, y esos fueron quienes subieron al escenario a entregarle el papel a Gabriel. Siguen los festejos afirmando “*En 70 años hubo tanta construcción, tanto crecimiento, tanta creatividad, y lo queremos festejar todos juntos*”.

Acto seguido, Marta empieza a interactuar con los chicos: “*¿Quién come tomate cherry? ¿quién de acá usa pen drive? ¿quién usa Waze cuando está en el auto? Todo esto es Israel. Ayudar a otros países también, ganar 11 premios Nobel, bregar por la paz. No es poco y no es fácil, y es por esto que hay que festejar*”. Las referencias a logros y dimensiones tenidas en cuenta como positivas de Israel generan en el alumnado un sentimiento de orgullo que estrecha el vínculo. A continuación remarca que todas las decoraciones están hechas por los chicos, las guirnaldas, los carteles y las banderas. Piden voluntarios para armar bien el cartel de *Iom Haatzmaut*, que decía estas palabras en hebreo, separada de a sílabas pero mal ordenadas. Muchos chicos se ofrecieron de voluntarios y mientras algunos trabajaban los demás aplaudían y coreaban.

“*Desde Israel los quieren saludar, les mandaron mensajes*”. Muestran entonces un video de una familia en Jerusalén para la comunidad Gesang. Eran chicos de la escuela, y la madre de ellos fue *morá* de la escuela también, por lo que escuché luego de la proyección. Varios de los chicos presentes estaban contentos y emocionados por ver a sus compañeros allá. “*También tenemos una corresponsal desde Israel*”, afirma Marta, mientras muestra otro video con otros saludos de una *morá* de la escuela que manda muchos saludos y pide a la gente en la calle que salude a la Comunidad Gesang de Argentina. En este caso el refuerzo en el vínculo tiene más que ver con el

afecto, el cariño y la emocionalidad, mecanismos que son utilizados por la escuela para construir la identidad judía, tal como veremos en el capítulo siguiente.

*“Israel está siempre con nosotros, en nuestros corazones, pero ¿cuánto saben acerca de Israel?”*. A raíz de esta pregunta separan a los chicos en dos grupos, separados por una cinta blanca que estaba pegada al piso. Piden que cuando aparezca la respuesta correcta del lado que está un equipo todos se paren y griten *“iesh”*<sup>54</sup>. Las preguntas tenían dos opciones de respuesta que aparecían de un lado u otro de la proyección. Estas preguntas eran del estilo “¿Quién firmó la independencia?” y aparecieron las imágenes de Ben Gurión por un lado y de Theodor Herzl por el otro. Aprovecharon para remarcar que ambos son grandes hombres por lo que hicieron pero que la respuesta correcta era el hombre de pelo blanco, Ben Gurión. Otras preguntas eran sobre lugares de *Ierushalaim*<sup>55</sup> o Tel Aviv, sobre cuál es la golosina más famosa y sobre tecnología israelí, entre otras. En esta ocasión la cultura pasa a ser la dimensión a través de la cual se establece el vínculo, al aprender sobre el país en forma de juego.

Llaman a un invitado *“que nos va a contar lindas cosas de Israel”*: es un papá de la escuela, que trabaja como comerciante internacional, entre Argentina y el Estado de Israel y que vivió ahí muchos años, además de que habla hebreo perfecto. Muestra a los chicos cosas típicas de allá, desde golosinas del kiosco hasta objetos típicos de una casa israelí. Muestra un mapa de Israel y da indicios de dónde vivió, para que los chicos adivinen. Además, trajo premios para los chicos que respondan bien a ciertas preguntas. Los premios eran un libro de inventos israelíes para los niños de primaria y un mapa moderno de Israel para los de jardín.

Marta finaliza el acto diciendo que *“no hay festejo de cumpleaños sin una torta”* por lo que saca unas magdalenas dulces para que los chicos coman, no sin antes prender las velas y pedir deseos para el Estado. Uno de los deseos que más repitieron los adultos que hablaron en este momento es el deseo de *shalom*, es decir de paz. Luego preguntaron qué faltaba para que el festejo sea completo y ante la aparición de una *morá* todos dicen *“¡Rikudim!”*<sup>56</sup>. La maestra enseña la coreografía, pone una canción y todos los chicos bailan al ritmo de la música.

De esta manera queda claro a partir del relato del evento cómo, a través de

54 En idioma hebreo, una de sus acepciones es “sí”.

55 Jerusalén.

56 Danzas israelíes generalmente circulares, muy alegres y lúdicas.

distintas dimensiones, se intenta construir un vínculo fuerte con Israel. Según la clasificación de Visacovsky (2005), dentro del campo pedagógico judío en Argentina, NG formaría parte de las escuelas sionistas, siendo los otros dos tipos de instituciones las ortodoxas y las progresistas laicas. En las escuelas sionistas, “La religión puede o no ser cuestionable en algún punto, pero lo importante es la existencia y la defensa del Estado de Israel: el judaísmo es un pueblo y la tierra de Sión su lugar en el mundo.” (Visacovsky, 2005:132)

## 2.4 Reflexividad

*“¿Quién es judío? Todo el que esté luchando con la pregunta. «¿Quién es judío?»”  
(Oz y Oz-Salzburg, 2014)*

Por último, considero relevante y enriquecedor para el trabajo de investigación hacer un apartado específico para comprender mi propio lugar dentro del campo, como un actor más con el que la institución entra en contacto. Mi primer acercamiento e interés por la temática de la identidad judía comienza con mi propia historia familiar e identitaria, tal como explicité en la introducción. No fui criado en una familia núcleo que practicara el judaísmo, no fui a escuela ni a club judío. Sin embargo, la mayoría de amigos de mis padres son judíos, mis amigos en la escuela primaria privada y en la escuela secundaria pública son judíos o al menos tienen algún abuelo que lo sea. En mi caso, mi abuela paterna siempre fue la referencia judía en mi familia, principalmente luego de su segundo casamiento con un rabino reconocido en la colectividad por su erudición. De todas formas el cumplimiento estricto de las leyes judías por parte de mi abuela no modificó la actitud de mi padre, tías y primos con respecto a la religión y continuaron siendo personas laicas identificadas con el judaísmo por su origen familiar, comidas típicas y no por mucho más. Las pocas veces que fui a una sinagoga con mi familia fue por eventos específicos en fechas importantes, en calidad de asistente y no de practicante.

Durante el mencionado viaje a Israel en el que pude conectarme con parte de mi identidad, comprendí por ejemplo que si hubiera vivido en Europa durante los años ‘40 me hubieran asesinado a mí y toda mi familia sin dudarlo por el sólo hecho de tener al menos un abuelo/a judío. Sin ir más lejos, mi abuela materna, que nunca profundizó en el tema -al menos conmigo- por el trauma que supuso escapar de Austria, su tierra



natal, tuvo que venir a Argentina junto a su familia para no terminar esclavizada y luego exterminada en un campo de concentración. El honor a esta memoria resulta suficiente motivo para considerarme orgullosamente judío y reivindicar la rica historia y legado cultural y valores que se promueven. Recupero a continuación un extracto de mi cuaderno de campo en el primer *shabbat* en la sinagoga de NG al que asistí durante el mes de abril de 2017:

“Destaco la oración por el recuerdo de la *shoá*<sup>57</sup> que se rememora el día de *Iom HaShoah*, 27 de abril según nuestro calendario. En un momento bastante emotivo para todos, se rememoró a las víctimas caídas durante la catástrofe, afirmando la alegría de ver un templo así de lleno, con tanta gente para guardar la memoria de los caídos. En palabras del rabino; “*que suceda esto significa que nosotros ganamos la batalla*” (Registro de campo, 21/4/2017)

La pertenencia al judaísmo puede provenir desde diferentes fuentes. En la investigación que llevó a cabo Erdei (2011), en la que realizó una encuesta para determinar bajo qué parámetros un argentino en el Siglo XXI se define como judío, determinó diferentes categorías de pertenencia en las que las personas pueden agruparse: “Una Herencia / Un Pueblo / Un Grupo Cultural y Étnico / Una Religión / Una Nación”. La encuesta concluyó que en su mayoría las personas afirmaban sentirse parte de una herencia:

“Esta herencia no es la herencia de la sangre. No es una herencia que nos venga dada por la naturaleza. Es heredar como forma de recibir, no necesariamente de repetir. Es la herencia de los recuerdos, las historias y los recorridos, tanto familiares como comunitarios. Es la historia de un pueblo, sin la cual es imposible conformarse como grupo cultural o étnico.” (Erdei, 2011: 43)

De todas maneras, resulta importante considerar que, a ojos de la colectividad, es judío quien proviene de un vientre judío. Durante un *shabbat* un sábado por la mañana de 2018, al momento de leer la *Torá*, sucede la siguiente situación que relato en mi diario de campo:

“Germán se me acerca y pregunta por lo bajo si soy *yehudí*. Ante la parálisis que me provocó la pregunta, en pleno ritual, la reformula de la siguiente manera “¿Sos hijo de madre judía?” a lo cual respondí que sí. En ese momento me invita a que lea las bendiciones (en fonética) previas a la lectura de la sagrada escritura. A su vez, me preguntó mi nombre hebreo y el de mi padre, para introducirme a la comunidad previo a que comience la lectura de las bendiciones.” (Registro de campo, 14/04/2018)

En este sentido, la pregunta identitaria puede provenir de cada individuo en particular, sin embargo, como norma general, para las diferentes comunidades el ser judío es algo que no se gana ni se pierde sino que viene determinado por el vientre materno.

## Capítulo III – La in-corporación del *ser* judío: prácticas corporales y emocionalidad en NG

### 3.0 – Introducción al capítulo

A partir de lo observado y analizado en los capítulos anteriores, se puede afirmar que el proyecto de construcción identitaria en NG no se desarrolla únicamente ni exclusivamente a partir de contenidos que se imparte en las aulas, sino que se vivencia de manera constante: está presente en la acción, en la vinculación con *otros*, en el *ser* general, en la propia vida. Una persona siente que es judía y es llamada a sentirse parte de esa comunidad; así lo viví cuando uno de los chicos de 7mo grado con los que había estado conversando me dijo previo al comienzo de *shabbat*: “*Vení, sentate con nosotros, no estés solo*” (Registro de campo, 3/11/2017) y luego cuando una familia que estaba al lado mío me invitó a un abrazo comunitario al final de la ceremonia, de acuerdo a la costumbre para ese día de la semana.

Al mismo tiempo, la escuela es el espacio donde otras identidades se construyen sin que representen una contradicción sino más bien en complementariedad con la identidad judía, por ejemplo la identidad nacional -de Argentina e Israel-, la identidad de género, etcétera. Tal como se mencionó anteriormente, lo que reciben los alumnos no es una enseñanza teórico discursiva acerca de cómo son o deberían ser los rituales y los festejos, ni solamente una explicación acerca de los sentidos de una u otra práctica o la interpretación de tal o cual fragmento de la *torá*, sino una in-corporación a partir de la vivencia misma en el cuerpo, en la mente y en el espíritu, de la estructura de creencias, costumbres y valores, en definitiva, de la "tradición" judaica.

NG es un proyecto pedagógico de un sector específico de la colectividad judía. Existe una multiplicidad de formas de *ser* judío dentro de la colectividad porteña, es decir, una amplia variabilidad en las prácticas y costumbres de las distintas corrientes religiosas y diferentes concepciones acerca de las dimensiones de la vida judía (tales como la religión, comunidad, etnicidad, entre otras).

La escuela constituye un espacio de socialización fundamental para la transmisión de códigos, idioma, costumbres y normas que permiten la reproducción de los grupos sociales, su conservación y a la vez transformación constante. NG y su proyecto resultan de este modo determinantes para la reproducción y la continuidad de

un modo específico de entender el judaísmo. La identificación y la autoadscripción (Brubaker y Cooper, 2001) por parte de los individuos a esta forma de entender y vivir el judaísmo aparecen como necesarias para asegurar el objetivo de continuar el “camino conservador”.

De acuerdo a la propuesta de la institución bajo estudio, uno de los pilares de esta forma específica de concebir el judaísmo, es garantizar la correcta inserción de los egresados en el mundo del trabajo. Esta relación entre educación formal e inserción laboral es destacada por la literatura especializada (Perez Gómez, 2009). Por su parte, las autoridades de NG resaltan la “formación de niños emprendedores”, tal como se expresa en su página web, en donde se destacan tanto la cuestión identitaria de grupo como de inserción en el mercado laboral:

Nuestros estudiantes egresan con una formación integral trilingüe de calidad, acorde con los estándares internacionales y las exigencias del mundo laboral actual.

*Hemos formado alumnos por casi diez décadas. En todos ellos sobresale la calidez humana, su formación académica y sobre todo, su fuerte conexión con su identidad<sup>58</sup>*

Como institución reproductora de un determinado grupo social, la escuela es esencialmente conservadora. Esto se ve reforzado cuando la institución educativa se propone reproducir un determinado proyecto identitario, marcando y manteniendo la diferencia con respecto al resto de la sociedad y/o a otras propuestas de concebir el judaísmo con sus elementos distintivos. Este proceso de conservación de todas formas no es lineal ni mecánico, debido a que inexorablemente hay una tendencia al cambio y adaptación del proyecto cuando las concepciones de las familias que conforman el grupo o cuando quienes piensan la pedagogía y las cuestiones relativas a la identidad entran en choque (Perez Gomez, 2009:2).

Continuando con la noción de identidad desde Brubaker y Cooper (2001), los autores plantean que existen distintas formas de concebir la identidad, formas *hard* y *soft* -duras y blandas respectivamente-. En el caso de NG, la identidad es transmitida como *hard*, debido a que “preservan el sentido común del significado del término (el énfasis en la igualdad a través del tiempo o a través de las personas)” (Grimson, 2010:5). Hay un claro intento de conservación y preservación de una cierta identidad esencializada a través del tiempo que los diferencie del resto de la sociedad en la que

<sup>58</sup>Véase: <http://www.natangesang.edu.ar/institucional/>

se encuentran insertos. Las identidades *soft* tienen más que ver con identidades modernas, fragmentadas, difusas.

Resulta significativo concebir a la identidad como concepto analítico, teórico, que aquí retomamos, tanto como un concepto nativo, de la práctica cotidiana de los actores hacia el interior de un entramado social. Tal como vimos, en el caso de NG el concepto de identidad tiene un importante peso en los discursos de la institución tanto hacia el interior de la misma como hacia el afuera. En este sentido, los autores plantean que:

Como categoría de la práctica, es usada por actores “corrientes” en algunas (¡no todas!) circunstancias de todos los días dando sentido a sí mismos, a sus actividades, a lo que comparten con, y a lo que los diferencia de, otros (Brubaker y Cooper, 2001: 5).

Siguiendo con esta distinción, los autores hacen hincapié en la importancia de que nosotros como investigadores y analistas sociales comprendamos la diferencia entre usos nativos y discusiones académicas acerca del concepto de identidad, con el objetivo de no contribuir a reificar y esencializar el contenido de una noción que es utilizada por los actores, ya sea voluntaria o involuntariamente, con objetivos propios de aquel entramado social. Para Brubaker y Cooper, los analistas somos quienes debemos desentramar analíticamente los mecanismos que tienen sentido en la práctica para la comprensión de dicho grupo. La problemática a la que nos enfrentamos no se encuentra en que cierto término sea usado, sino que debemos analizar cómo es usado; para así llegar a un conocimiento más certero y claro del campo que estudiamos (Brubaker y Cooper, 2001: 7).

Teniendo en cuenta esta perspectiva de evitar esencializar los dichos de los actores, para concentrarnos en el contexto de su utilización y significación, resulta pertinente destacar lo desarrollado por Fischmann (2006). El autor trabaja con los discursos verbales de los adultos que forman parte de la generación de hijos de inmigrantes arribados al país en un contexto de pleno flujo migratorio. Esta generación fue escolarizada en Argentina y mantienen lazos con instituciones judías del país.

A partir de la repetición de ciertos términos en los discursos de estas personas, propone concentrarse en la significación de estos términos en su contexto específico de uso, con el objetivo de desnaturalizar ciertos sentidos comunes atribuidos a ciertos enunciados que no necesariamente tienen que ver con la significación dada por los

sujetos sociales que las utilizan (2006: 3). En su investigación llegó a la conclusión de que el término “tradicional”, que desde el sentido común supone un elemento inmutable, es utilizado como indicador de cambio y variabilidad. Al igual que en NG, este término no se contradice con el de “modernidad”, que supone cambio.

En este mismo sentido, Grimson (2000) retoma el debate Brubaker y Cooper y plantea una idea que se condice con lo tratado en el capítulo anterior, cuando desarrollamos sobre los vínculos y relaciones de NG con sus otros:

Ningún grupo y ninguna persona *tienen* una identidad, ninguno de ellos tiene alguna esencia. Las personas y los grupos se identifican de ciertas maneras o de otras en contextos históricos específicos y en el marco de relaciones sociales localizadas. Por ello, el primer elemento de toda identificación es su carácter *relacional*: al mismo tiempo que establece un “nosotros” define un “ellos” (2000:29)

Tal como vimos en el primer capítulo, la escuela tiene bases fundacionales: consideramos a la construcción de una conciencia religiosa, de una pertenencia comunitaria y la continuidad en el tiempo de la colectividad de las más importantes. Es por esto que desde NG aplican diferentes mecanismos para la in-corporación del *ser* judío a partir de la apropiación física y emocional de dichas dimensiones de la vida judía, a partir de las cuales depende el éxito del proyecto educativo, al menos en la transmisión y adhesión identitaria.

Una vez planteadas algunas de estas dimensiones propias de la institución, el abordaje del capítulo girará en torno a indagar en los mecanismos de in-corporación del *ser* judío puestos en marcha por NG en sus diferentes espacios institucionales -escuela primaria y sinagoga fundamentalmente- para construir una identidad que permita afianzar la pertenencia al grupo, al mismo tiempo que se lo reproduce.

En primer lugar desarrollaré estos mecanismos con sus respectivos sustentos teóricos en los apartados “Corporalidad” y “Emocionalidad”, mientras que en “Religión”, indago en lo que es el elemento central que da sentido a todo lo demás: la base, lo que aglutina y lo que distingue al pueblo judío de los demás pueblos. En “Comunidad” analizo la constitución de una potencia trascendental que habilita la reproducción del grupo así como las variaciones hacia el interior. Por último, en “Temporalidad” enfatizo sobre la importancia de la historia, “de dónde venimos”, “quiénes nos precedieron y eran nuestros ancestros, quiénes somos nosotros y hacia dónde vamos” para la institución, siempre pensando en el futuro y la descendencia. Estos serán los ejes analíticos a desarrollar en el capítulo.

### 3.1 - ¿Qué significa ser judío en NG?

Tal como venimos desarrollando, una de las dimensiones principales que se tiene en cuenta desde la escuela es la “*fuerte conexión con su identidad*” que tienen sus alumnos al finalizar su escolaridad: “*quiénes somos y de dónde venimos*” (Registro de campo, 22/08/2017). Sin embargo, existe una preocupación acerca de que cada vez resulta más difícil fomentar la identidad y pertenencia a todo lo relativo al judaísmo debido a que desde las familias en general no se acompañan los ritos y las celebraciones religiosas como en otro momento sí ocurría. La escuela, de esta manera, pasa a ser el único lugar donde los chicos y las chicas pueden vivenciar estas experiencias, según la óptica de Elsa.

Según Gastón, una marca distintiva del judío con una clara identidad incorporada pasa por el lenguaje y el sentirse parte de la colectividad. En una reunión que mantuvimos, al conversar acerca de la huida del desierto luego de la esclavización a manos de los egipcios, me remarcó que yo no tenía incorporado el sentirme parte de ese proceso, por no haber recibido una educación judía. Según Gastón, “*nuestros antepasados salieron del desierto y nosotros aún seguimos saliendo*” (Entrevista, 26/4/2017). En mi caso, yo hablaba de forma impersonal “*me parece impresionante cómo se siguieron manteniendo las tradiciones a lo largo de los años, en la diáspora, a pesar de las persecuciones*” a lo que me remarcó que alguien que se siente parte de la comunidad diría: “*me parece impresionante como seguimos manteniendo las tradiciones*”. Sentirse incluido dentro de este colectivo es reafirmar la identidad, una de las cuestiones fundamentales que se intenta transmitir para asegurar la continuidad.

Esta perspectiva, llevada a la práctica por Gastón, se encuentra en sintonía con lo planteado por Nora (1984):

“La verdadera percepción del pasado consistía en considerar que no era verdaderamente pasado (...). Sin duda era necesario, para que haya sentimiento de pasado, que una ruptura apareciera entre el presente y el pasado, que aparecieran un “antes” y un “después”. (...) Los dos grandes temas de inteligibilidad de la historia (...) expresaban bien este culto a la continuidad, la certeza de saber a quién y a qué debíamos el hecho de ser como somos (...). Cuanto más grandes fueran los orígenes, más nos engrandecían. Ya que a través del pasado nos veneramos a nosotros mismos” (Nora, 1984: 13).

Al preguntarle a Lucrecia qué es lo que espera que un egresado de NG se lleve de su recorrido en la institución en cuanto a su identidad judía, hizo especial énfasis en

la memoria, a la expectativa de que los alumnos salgan de la primaria no tanto con una pertenencia religiosa, sino más bien cultural, de tradiciones y sionismo:

*“Se llevan buena memoria de todo lo que vivieron sus antepasados, el tema Ana Frank, shoá, guerras mundiales, lo tienen muy arraigado. Saben que fueron esclavos, que fueron liberados, que sufrieron, saben que hay antisemitismo y ellos mismos te cuentan de los carteles que ven en la calle”.* (Entrevista, 14/03/2019)

Siguiendo a Nora, el autor plantea que para el pueblo judío, la propia memoria actúa como la única historia regente y es la que permitió una gran reactivación de “judíos desjudeizados”. En este sentido, “ser judío” es acordarse de serlo:

“La atomización de una memoria general en memoria privada otorga a la ley del recuerdo un intenso poder de coerción interior. Crea en cada uno la obligación de acordarse y de recubrir de pertenencia el principio y el secreto de la identidad. Esta pertenencia, en revancha, lo compromete por entero.” (1984:12)

Sin embargo, la construcción identitaria no se reduce a un diálogo con la memoria y lo vivido, sino que es un trabajo permanente de cara al futuro:

“Aunque parecen invocar un origen en un pasado histórico con el cual continúan en correspondencia, en realidad las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no «quiénes somos» o «de dónde venimos» sino en qué podríamos convertirnos” (Hall, 2003:17)

Los estudiantes de NG celebran las distintas festividades del calendario hebreo de forma vivencial, es decir incorporando a partir de la experimentación en el propio cuerpo las tradiciones y particularidades de cada fecha. Esto genera una enorme implicación por parte de quienes reciben la educación judaica por parte de la institución. Muy distinto es el caso que se remarca de ORT, en donde “*te enseñan las tradiciones, no te las transmiten de forma vivencial, con amor, como sucede acá*” (Entrevista Elsa, 11/06/2018). Testigo de esto es Tali, ex alumna de NG que estudió en la escuela primaria durante la primera década de este siglo y afirma que a pesar de no sentirse identificada en nada desde lo religioso, aún hoy se emociona al realizar manualidades junto a su abuela, manualidades que recuerda que hacía durante *Rosh Hashana* en clase.

Asimismo, le surgen sensaciones emocionales al recordar y cantar el himno de la escuela, al hablar de ciertos referentes religiosos o cuando retorna a la sinagoga



después de muchos años y se saluda afectuosamente con gente a la que no ve seguido. Esta incorporación de prácticas marca a fuego la experiencia de quienes tienen un paso por la institución, debido a que incluso luego de varios años de haber egresado, los primeros recuerdos que vienen a la mente de Tali tienen que ver con la emoción y el cariño recibido, más allá de ciertas cuestiones que hoy con otra edad puede reflexionar y criticar. Esta incorporación a partir de la emoción y del cuerpo será tratada en los apartados que siguen.

Una particularidad de NG con respecto a otras escuelas de la colectividad judía es la presencia de una autoridad religiosa en el día a día de la institución, por la inclusión de la sinagoga en el mismo edificio escolar. Esto genera una continuidad y difunde los límites entre la escuela y templo, entre las personas que van a las fiestas y las que van a la escuela, entre los espacios propiamente escolares y los religiosos. Hay una formación judía que se ve reflejada tanto desde lo religioso como desde los modos y las costumbres. Las maestras abocadas a enseñar los contenidos judaicos suelen tener la misma formación, hay una "tradición" formativa que es parte de la construcción de la identidad. Esta se construye en modos, en herramientas, recursos, formas de transmitir estos contenidos, no solamente los contenidos en sí. Hay mismas formas de contar y dar explicaciones que son invariables a lo largo de los años, tal como me explicaron las docentes. Existen tensiones que se intentan zanjar entre lo científico y lo religioso, como sucede con la explicación acerca del origen del universo, en donde una y otra teoría entran en directa contradicción.

Al conversar con Carla acerca de estas cuestiones, me afirmó que ciertas explicaciones que le conté, se le dan a los alumnos, son las mismas que hace 20 años cuando ella daba clases en NG. Asimismo esta docente considera que la formación judaica tiene que ver con las restricciones alimenticias del *kosher* en el comedor, en la sensación "distinta" que se vive los viernes previo al *shabbat*<sup>59</sup> -hay distintos tipos de actividades diferentes que sólo se dan en este día, además de que, como ya hemos ilustrado, a la tarde no pueden utilizar el ascensor-. Aunque en casa no se respete, se marca que la escuela es un espacio diferenciado. *"Son las prácticas y los códigos las que te hacen pertenecer a ese mundo. Las palabras, los modos en el lenguaje, también hacen referencia a la formación judaica"* (Entrevista, 28/09/2018).

59 Día sagrado de descanso, sabático que implica variadas restricciones. Tiene como duración el tiempo que pasa desde la primera estrella del viernes hasta la primera estrella del sábado.

### 3.2 - Corporalidad: cuerpo individual y cuerpo social

*"No somos lo que somos, sino lo que hacemos"*

Giddens 1995:99

Según Le Breton, "en nuestras sociedades occidentales, entonces, el cuerpo es el signo del individuo, el lugar de su diferencia, de su distinción" (2002a:9). El trabajo con el cuerpo por parte de la institución, desde esta perspectiva, aparece como un evidente canal de transmisión de ciertas formas de *ser* y vivir en el mundo como judíos. Para el judaísmo en general, más allá de las comunidades específicas, se encuentra bastante instalada la práctica del *brit milá* al niño varón a los 8 días de nacido, como símbolo del pacto entre D's y Abraham. Es un deber del padre, así como lo hizo Abraham con su hijo Isaac. Esta distinción a través del cuerpo, por lo tanto, tiene orígenes milenarios. Le Breton plantea que este tipo de rituales son de afiliación, con su propio grupo y diferenciación con el resto de los grupos, "integran simbólicamente al hombre dentro de la comunidad, del clan, y lo separan de los hombres de otras comunidades o de otros clanes al mismo tiempo que de la naturaleza que lo rodea" (Le Breton, 2002b: 62).

Asimismo, Le Breton plantea que en la modernidad, hacia el interior de los grupos, especialmente urbanos y con buena posición socioeconómica, el individuo tiende a convertirse en el lugar autónomo de las elecciones y los valores, debido a que ya no está tan determinado por la preocupación de la comunidad y por el respeto por las tradiciones. Este planteo tiene conexión con lo que trabajamos en la introducción acerca del "*judaísmo a mi manera*" (Setton, 2012). Le Breton indica que la toma de conciencia de su lugar autónomo y libre le proporciona al individuo en esta coyuntura un margen de acción casi ilimitado (Le Breton, 2002a: 39). Son justamente los límites los que se intentan proporcionar desde la posición conservadora de NG: ser judío es amplio y variable, sin embargo hay ciertos criterios absolutos que no pueden ser discutidos.

Retomando a Setton (2009), el autor en el marco de su etnografía en comunidades ortodoxas analiza la utilización del concepto de "modernidad" por parte de otros judíos no ortodoxos que desean deslegitimarlos para posicionarse como poseedores del judaísmo legítimo. Desde la perspectiva de NG, las comunidades ortodoxas se quedaron estancadas en la antigüedad y nunca se adaptaron al mundo moderno. Setton propone en estos casos comprender la pérdida de la libertad

individual -pilar fundamental de la "modernidad"- por parte de los sujetos ortodoxos como un sacrificio en pos de un bien comunitario. El crecimiento comunitario ortodoxo se da en el marco de esta coyuntura moderna, por lo que a simple vista resulta una paradoja. Justamente el ejercicio que realiza el sociólogo es para darle un sentido, comprenderlo y resolver la aparente paradoja: el individuo es tan libre que decide conscientemente depositar su subjetividad en la ortodoxia.

La gran mayoría de los rabinos de *Jabad*<sup>60</sup>, sostiene el autor, son judíos convertidos, es decir judíos seculares o de distintas ramas que han decidido *entregarse* al movimiento. Por lo tanto, este sujeto ortodoxo es un sujeto moderno por excelencia: un sujeto autónomo que comienza a tomar sus propias decisiones en contraposición con lo aprendido en su entorno familiar. Tal como expresa Hervieu-Léger, citado por Setton, "El convertido manifiesta y realiza el postulado fundamental de la modernidad religiosa, según el cual una identidad religiosa "auténtica" no puede ser más que una identidad escogida." (Setton, 2009:14)

Esta vivencia e in-corporación a partir del cuerpo fue remarcada por Elsa cuando conversábamos acerca de las diferencias entre instituciones judías. Desde otras instituciones no te hacen judío, te enseñan:

*"Para mí (lo mejor es) vivenciar las tradiciones con ese amor y con eso que les transmitimos, convencidos de que lo que estamos haciendo es lo nuestro. En ORT lo que hacen es enseñarte. ¿Cómo te convencen ellos? No te convencen, lo estudian".* (Entrevista Elsa, 11/06/2018)

Durante el trabajo de campo, tuve la oportunidad de asistir dos años consecutivos (2017 y 2018) a la celebración de *Lag Ba'omer*<sup>61</sup>, la cual tuvo una dinámica similar en ambas oportunidades. La descripción de lo acontecido resulta de suma pertinencia para mostrar la dimensión experiencial corporal de la dinámica que se intenta explicar.

Durante la mencionada celebración, observé que en la terraza de la escuela había un grupo de estudiantes de los más chicos jugando a distintos juegos tipo "postas" en las que debían superar obstáculos, como saltar a la soga, realizar un *roll* en las colchonetas, pasar por un túnel de sillas, etc. Estos obstáculos simbolizaban el

60 Es una organización judía jasídica (el jasidismo es una interpretación mística del judaísmo ortodoxo), cuya sede central se encuentra en Estados Unidos y cuenta con más de 200,000 adeptos y casi 2,000 instituciones en todo el mundo.

61 Se festeja entre la festividad de [Pésaj](#) y la festividad de Shavuot. Es una festividad con múltiples simbolismos pero principalmente desde la escuela se hace hincapié en la parte histórica, mostrando la persecución de los romanos hacia los judíos que querían estudiar *torá*.

esfuerzo -incluso físico- que habían realizado los judíos para leer la *Torá* en épocas donde lo tenían prohibido, como por ejemplo salir al bosque con arcos y flechas para aislarse de los romanos y distraerlos de su verdadero objetivo. En las distintas postas se encontraban las chicas de 7mo grado, encargadas de ayudar en la actividad y guiar a los más pequeños en las distintas pruebas. La música se oía fuerte y el clima general del evento transmitía festividad, risa y alegría. Luego de que terminaron los estudiantes más chicos, fue el turno de los mayores, hasta abarcar a todos los estudiantes de la escuela, con grados mezclados compartiendo la misma actividad.

Foto I: Niños celebrando Lag Ba'omer en la escuela. Autor: PS



Cada vez que llegaba un nuevo grado a la terraza la actividad era más o menos similar: se sentaban todos contra una pared, el profesor de educación física explicaba la cuestión lúdica y Elsa hablaba con ellos en hebreo intercalado con castellano, especialmente para los grados más pequeños. Por lo que llegué a comprender, hacía referencia al estudio de la *Torá*, a la importancia de esta actividad y al contexto de sometimiento en el que se hallaban los judíos, intentando escapar de los romanos. La actividad propuesta recreaba esta dinámica, por lo cual los estudiantes más chicos encarnaron a los judíos y las chicas de 7mo grado (más grandes) a los romanos. Primero, éstas preguntaban si estudiaban *Torá*, y los alumnos que encarnaban los antepasados judíos debían responder “no”, para luego pasar a las postas (pruebas de obstáculos) que proponían una implicación física y, por último, por las pruebas

intelectuales, por ejemplo, pasar por un arco donde había algunas frases en hebreo desordenadas, que debían ordenar y enunciar de manera correcta para poder atravesar el arco. Para finalizar, todos se acomodaban en ronda, alrededor de la fogata de mentira. Así, luego de haber pasado las pruebas, todos se daban las manos, cantaban y bailaban en comunidad, siguiendo a la *morá* de *rikudim*.

*Rikudim*, como ya hemos referenciado, son danzas israelíes, características de la colectividad judía que se enseñan y practican en diferentes espacios tales como escuelas, clubes y espacios culturales. Suelen ser circulares, aunque también pueden darse en bloque mirando hacia adelante. Su característica principal es la alegría y felicidad que transmiten, siendo un momento de unión y contacto, según lo que me comentaron las docentes de esta área. Asimismo se remarca que es una danza tradicional del pueblo, que se bailan de igual manera en cualquier parte del mundo<sup>62</sup>. En NG casi todas las actividades con alumnos de las que yo participé terminaban con *rikudim* con el objetivo de darles un clima más festivo a las distintas celebraciones. Esto lo saben todos los alumnos y alumnas de la escuela que esperan este momento con ansiedad. Resulta significativo enmarcar la práctica de esta danza comunitaria como elemento para la in-corporación del ser judío.

Por último, como detalle de color, remarco un comentario deslizado por Marcelo, profesor de educación física, en un momento que estaba comenzando la actividad con ciertos grados, pero en el que Elsa no se encontraba presente debido a que tenía que arreglar algún asunto con una maestra. Por lo tanto, le pregunta a otra *morá* que sí estaba presente “¿Le das un toquecito judío?” (Registro de campo, 3/05/2018) debido a que él solo se encargaba de la parte de la recreación y trabajo físico, entendiendo como necesaria la dimensión “judía” para que la actividad tenga el sentido propuesto.

“Aquí el trabajo religioso sobre la corporalidad logra transmutar el carácter arbitrario e históricamente construido de la acción en un conjunto de hábitos, usos y costumbres, es decir, una hexis corporal que forma parte del inconsciente de las prácticas”. (Setton y Algranti 2009: 82)

### 3.3– Emocionalidad

Según Rebollo y Hornillo (2010) durante años las emociones han sido olvidadas

62 Véase: <https://www.arinfo.com.ar/nota/09206/qu-es-el-rikudim.htm>

como factor relevante en los estudios de espacios educativos. Sin embargo, son muchos los autores que en la actualidad se encuentran investigando en estas temáticas. Entre ellos se encuentra Zembylas (2005) que propone dos postulados para comprender el papel de la emocionalidad: en primer lugar, que las emociones no son individuales o universales, sino que se construyen a través del lenguaje y de las interacciones humanas en contextos sociales amplios. Por último, que las relaciones de poder son inherentes al discurso y expresión de la emoción, al regular los contextos cómo debemos sentir y expresar las emociones; de ahí que la resistencia sea una parte consustancial de las emociones morales.

Durante un evento de escritura del nuevo *Sefer Torá* junto a los alumnos de la escuela, el *sofer* se expuso a preguntas de los mismos y visibilizó el proceso de escritura, altamente ritualizado con normas muy estrictas de reproducción. Una vez que estaba terminando, expresó:

*“Ya dijeron todo lo que hace falta para escribir, todos los materiales son necesarios y está buenísimo, también se necesita al sofer que no sólo escribe si no que sabe todas las leyes y normas, pero les faltó una cosa que no se ve ni se toca: intención, alma, ganas, sentimiento, corazón. Es necesario estar conectado con lo que están haciendo. Imaginense que es el cumpleaños de alguno de ustedes y viene un amigo, una amiga, y les dice feliz cumpleaños así nomás. Horrible: se los dijo sin sentimiento. Imaginense ahora que les da un abrazo, un regalo, los llama, eso es con intención. Con una Torá pasa lo mismo, ¿es una verdadera Torá sin intención? (Registro de campo, 16/05/2018)*

A través de sus palabras se puede comprender de qué manera se trabaja la incorporación del ser judío a través de la emocionalidad, de conectarse espiritualmente con lo que se está haciendo. De tener en cuenta la trascendencia y la gran importancia y sacralidad de dicha acción al momento de estar haciéndolo. La vivencia misma de participar, de ser parte, de escribir algo que tenga una gran trascendencia y muchos años de existencia.

Asimismo, Tali recordaba con mucho cariño y nostalgia su paso por la institución, así como atesoraba ciertas prácticas que le remiten a su escuela primaria. En este caso, una práctica característica de la festividad de *Rosh Hashana*:

*“Hace dos semanas me puse con mi abuela a hacer unas cartitas que hacíamos en el NG para año nuevo, hasta perdíamos clase, les mandabas a tus mejores amigos y hacías generales para todo el grado. Me encantaban las manualidades. Me dio nostalgia hacerlo con mi abuela, “ponemos la manzanita con miel o el shofar?” Había algo ahí que me dio algo de cariño” (Entrevista, 1/10/2018)*

Tali expresaba una concepción similar a la de Elsa en cuanto a la diferencia de construcción identitaria entre “la institución que genera afecto y pertenencia” y “la institución que te explica y enseña”, a partir de la experiencia de haber participado en ambos espacios educativos: *“Siempre lo recordamos con mucho amor (a NG), con ORT no tuvimos esa relación de nostalgia con la institución”* (Entrevista, 1/10/2018). Asimismo, ella destacaba el rol de las festividades religiosas en la conservación de las tradiciones: *“Pesaj tiene significado religioso, se supone que es algo religioso, pero para mí y las personas alrededor es mantener una costumbre, cantar canciones que traen recuerdos de la infancia”* (Entrevista, 1/10/2018).

La referencia a la infancia, como momento ligado más fuertemente a la dimensión afectiva se conectaba asimismo con la institución educativa. Continúa Tali en la misma línea:

*“Un re simbolo que recordamos con cariño es el himno de la primaria... Le teníamos mucho cariño. Hasta te hablo en plural jaja. Lo viví en grupo, lo hablo en grupo. Con mis amigas somos nostálgicas con eso”* (Entrevista, 1/10/2018).

Resulta significativo destacar cómo utiliza el plural y lo destaca, al referirse a sus experiencias en NG. Este tipo de testimonio ponía en evidencia una construcción colectiva de la memoria escolar, cuya indagación en profundidad escapa a los objetivos del presente trabajo.

A través de la emocionalidad se incorporan en la individualidad de un niño o niña recuerdos que como vimos en el caso de las ex alumnas interpeladas por la presente investigación, no se borran con facilidad más allá que hoy en día tengan sentimientos encontrados con su propia identidad y educación recibida. Esto se corresponde con lo postulado por Zembylas (2005:937) cuando habla de resistencia a la educación de emociones morales: al estar enseñando un tipo de emoción de determinada manera, se están excluyendo otras enseñanzas y esto genera conflictos y resistencia necesariamente. El sentimiento que traslada a otra época, así como la repetición de un evento a lo largo de los distintos años de manera similar, son cuestiones que permiten aglutinar a la comunidad en el tiempo más allá del acercamiento que tengan en la cotidianeidad de la institución.

La emocionalidad se hizo presente también en el evento de inauguración de la escritura del nuevo *Sefer Torá* de la escuela junto a las familias. Allí Germán le dio mucha importancia y trascendencia a la noche que estábamos por presenciar, que iba

a ser transformadora y que “*vamos a volver a casa con otra sensación, con otra energía*” (Registro de campo, 22/08/2017). Asimismo al querer acercar la importancia de este proceso de escritura, le realizó a la audiencia una serie de preguntas, afirmando que estaban en familia y que al conocerse de hace años habían participado de experiencias emotivas. Lo demostró pidiendo al público presente que levante la mano si la respuesta era afirmativa: “*¿Quién tuvo una experiencia significativa en Natan Gesang?, ¿Quién vio a sus hijos egresar de la escuela?, ¿Quién vio a sus hijos recibir el tanaj?, ¿Quién participó de un bar/bat mitzvah?*”. (Registro de campo, 22/08/2017)”

Por otro lado, en la última noche de *Rosh Hashana* del año 2017, Germán invitó a la gente a participar de la segunda y última mañana de esta festividad, contando que en la primera mañana “*estuvo lindo, pudimos conectarnos, nos elevamos, lloramos, nos abrazamos y probablemente mañana volverá a repetirse la experiencia*” (Registro de campo, 21/09/2017). A partir de la emocionalidad se convoca a los individuos a que continúen yendo a la sinagoga, entendiendo que las emociones pueden ser una búsqueda por parte de los miembros de la Comunidad Gesang y los lleve a movilizarse.

### 3.4 - Religión

Durante la celebración de las “altas fiestas” religiosas, el discurso de Germán destacaba significativamente distintas cuestiones que el presente trabajo pone en evidencia, entre ellas, la relación entre “tradición” y “modernidad”. Así, registré que Germán utilizaba un lenguaje moderno, que apelaba a símbolos de la “modernidad”, para acercar una historia bíblica al público. De esta forma, hablando acerca de la historia del profeta *Ioná*, introduce una referencia a soportes de comunicación contemporáneos, resolviendo de manera eficiente y chistosa la relación entre “tradición” y “modernidad”. “*Dios le mandó un whatsapp a Ioná*” para convocarlo a una tarea muy importante que debía cumplir (Registro de campo, 18/09/2018) . Por otro lado, al contar su historia, en la cual este profeta se encierra en una ballena para reflexionar y meditar, remarcaba que “*Todos somos Ioná -en cuanto a la tarea que tenemos en este mundo- y todos podemos ser nuestras propias ballenas -en cuanto a la posibilidad de encontrar la meditación en uno mismo-*” (Registro de campo, 18/09/2018). Estas formas de expresar y conectar la “tradición” y las creencias a ella



ligada con el presente del público oyente, puede ser interpretada como una estrategia de empatizar con las nuevas generaciones. Invitar a que las personas que asisten a las festividades encarnen estos personajes religiosos, es un indicador relevante para comprender la construcción de la identidad y la transmisión de lo judío en la comunidad Gesang: es una manera de in-corporar el *ser judío*.

Asimismo las distintas lecturas de un texto como la *Torá*, que tiene miles de años, permiten que ésta continúe siendo una fuente inagotable de enseñanzas, que según Germán y Elsa posee vigencia actual y “*nos continúa hablando del mundo de hoy*”: “*Lo que nosotros extraemos son historias de vida, y aquellas historias, las relaciones vinculares, pasan hoy en día también*” (Entrevista, 11/06/2018). Se intenta acercar al alumnado y a los adultos que concurren a la sinagoga ciertos valores y enseñanzas del texto sagrado, sin importar el paso del tiempo. La *torá* como palabra de D's y principal referencia religiosa es una de las cuestiones que no pueden ponerse en discusión desde la postura conservadora de NG.

Desde lo religioso se trabajan cimientos fuertes de la identidad judía que muchas veces entran en contradicción con los planteamientos científicos o los sentidos colectivos que circulan en los distintos medios por los que los niños y niñas se mueven también. Tal es el caso de las explicaciones acerca de la creación del mundo, en donde se utilizan mecanismos de manipulación del tiempo para darle sustento y credibilidad a dichas explicaciones. Esto lo trabajaré con mayor profundidad en el apartado “Temporalidad”.

Resulta importante destacar que hacia el fin de la primaria, los chicos y las chicas realizan el ritual de *bar/bat mitzvah* como paso a la adultez. Durante el último año de su escolaridad deben asistir a clases especiales de *Torá*, en donde aprenden a recitar ciertos versos que luego deberán leerlos en voz alta ante su familia y la comunidad. Además, trabajan temas relativos al sentido de lo que están haciendo y resultan clases con importantes niveles de análisis en cuanto a la religión en general. En mi negociación de entrada al campo, Gastón me remarcó este momento como uno de los cuatro más importantes en la vida de un judío y que la escuela, por la etapa de la vida en que trata con los sujetos, tiene como objetivo acompañar dicho momento.

El *bar/bat* constituye un momento de mucha emoción para quienes forman parte de este evento, generalmente queda marcado a fuego en la memoria de quienes realizaron el ritual. Tali lo recuerda de la siguiente manera:

*“Yo cuando terminé la escuela que era el año del Bat, con Germán... Pienso en Ger por ejemplo y es un amor, fue la época más linda creo yo. Me metí con la religión y creía incluso más que mis viejos” (Entrevista, 1/10/2018).*

En este extracto podemos ver cómo se entrecruzan la religión con la emocionalidad, incluso para una persona que asegura no tener nada que ver con lo religioso hoy en día.

### 3.5 - Comunidad

Durante agosto de 2018 fui invitado a participar de *Rosh Hashaná y Iom Kipur*<sup>63</sup> junto a la comunidad Gesang. Ese año la celebración se realizó a mediados de septiembre en el salón de eventos de un hotel en plena Ciudad de Buenos Aires. Se reservan los sitials para esa festividad y la de año nuevo, pagando una entrada que representa la donación anual al templo. Al llegar a la sinagoga se puede ver un mapa con la disposición de los asientos y el apellido de cada una de las personas que reservó un sitial. La mayor parte del tiempo la congregación se dedica a rezar, con la guía de Germán y Ariel. En otros momentos se cantan canciones, se cuenta alguna historia bíblica con su valor y enseñanza, siempre relacionado a los valores asociadas a cada festividad y fecha.

Promediando la segunda noche de *Kipur*, una persona de peso hacia el interior de la Comunidad subió al estrado a hablarle a los presentes por el micrófono, afirmando lo siguiente acerca de NG:

*“Vivir en comunidad nos da un marco de pertenencia, nos resguarda, nos identifica. Pero la construcción de la comunidad debe ser un esfuerzo de todos. Un esfuerzo por renovarla, adaptarla, que nos aleja del camino de ser consumidores de la misma para transformarnos en actores principales, sumando propuestas, críticas, dinero, ideas, trabajo, tiempo, diversión. Vivir en comunidad nos permite vincularnos y relacionarnos con otros seres humanos: iguales, parecidos y diferentes. Nos permite elevarnos por sobre nuestras diferencias para lograr un bien común; nos otorga una base de sustentación donde apoyarnos en los momentos de plena felicidad, y en los de necesidades, tristezas, y también por qué no en otros. Los valores de nuestro judaísmo transformados en acción es lo que otorga razón de ser para lograr entre todos ese bien*

<sup>63</sup>Es el día judío del arrepentimiento, considerado el día más santo y más solemne del año. Su tema central es la expiación y la reconciliación. La comida, la bebida, el baño o cualquier tipo de limpieza corporal como el lavado de dientes, la utilización de cuero, el untamiento de cremas o bálsamos en el cuerpo y las relaciones conyugales están prohibidos

*común*". (Discurso, 19/9/2018)

El análisis que se desprende de este extracto es bastante contundente: la comunidad es un marco necesario para vivir en plenitud. Pero esta comunidad no se da de forma natural sino que es un esfuerzo de las personas que la llevan a cabo; es por esto que se necesita un trabajo activo para mantenerla viva. Aportar porque recibís, no solamente consumir sin entregar nada. Una invitación a tomar conciencia de la reciprocidad necesaria entre el individuo y el grupo del que forma parte.

Victor Turner (1980) plantea el concepto de *communitas* para explicar la solidaridad que se da en grupos pequeños, de forma sentimental e instintiva más que racional. Una de las dimensiones fundamentales que comprende esta experiencia en comunidad es el ritual. Cada comunidad tiene sus particularidades para celebrar esta fecha, más allá de lo que está establecido que se hace en cualquier lugar del mundo. Este evento por parte de la comunidad Gesang se realizó de forma muy similar entre 2017 y 2018. Como vemos también en otros eventos, la similitud de las festividades entre los distintos años es una constante dentro de esta institución. De esta forma se genera una especie de circularidad alrededor del calendario hebreo, que es otra forma de generar una práctica recurrente y una incorporación a partir de esta concepción del tiempo, distinta a la hegemónica en occidente.

La comunidad que se construye en NG excede las fronteras nacionales: existe un puente directo entre Argentina e Israel en donde hay muchos ex alumnos y familias que viven allí y que siguen siendo parte de la red de la institución. A estos se los tiene en cuenta para realizar distintas actividades que puedan ser factibles a la distancia: por ejemplo, en *Iom Haatzmaut*<sup>64</sup> de 2018 se proyectaron filmaciones de ex alumnos que viven en Israel para mostrar cómo se vive dicha fecha en los lugares más sagrados para el pueblo judío.

Otra forma a través de la cual se genera comunidad desde la institución es a partir de la utilización de cierto lenguaje, cierto código que genera distinción con respecto a otras escuelas. La utilización de ciertas palabras, como *morá* para llamar a la maestra y no *seño* como se dice en la mayoría de las escuelas de la Ciudad. La presencia de la bandera de Israel en todo el colegio, así como el cumplimiento de las reglas alimenticias de la colectividad judía en el comedor y el aprendizaje del Holocausto como hito e historia del pueblo. Según Carla: "*No tiene que ver con el contenido explícito de las clases, pero resultan cuestiones que hacen al participar de*

64 Celebración de la independencia del Estado de Israel

*esa comunidad*” (Entrevista, 28/09/2018). Lo mismo sucede en cuanto al uso del idioma hebreo; Carla comenta que las maestras no judías de NG también adquirieron esos hábitos. Y no considera que los chicos elijan hablar en hebreo, sino que ciertas cosas, en ese lugar determinado, se dicen así.

Basil Bernstein (1990) realizó un profundo análisis acerca del lenguaje y su importancia para la incorporación de cierta estructura social en la subjetividad de un individuo. Según el autor, “El código es un principio regulador que se adquiere tácita e informalmente, a través de la socialización, no se puede enseñar un código a nadie” (Bernstein, 1990: 47). Considero que en NG la proyección pedagógica tiene que ver con este motivo: no te enseñan los ritos, los códigos, las palabras, simplemente se viven, se encarnan y se aprenden en la socialización y en la práctica. Estos códigos o palabras con su aplicación ya están marcando una diferencia con el afuera, reforzando el proyecto conservador.

Cabe destacar que desde las redes sociales se fomenta la pertenencia a NG a través del hashtag #YoSoyDeGesang. Gastón durante la celebración de estas altas fiestas repitió un concepto que ya me había transmitido durante mi negociación de entrada al campo y que desarrollé en la introducción. Allí refuerza la idea de vivir en comunidad y celebrar que cada quien lo haga, más allá de la religión que profese: *“Es lo que nos pide la gente, que seamos nosotros, así como nosotros le decimos a un católico que se conecte bien con su catolicismo, con su espiritualidad y no se asimile”* (Discurso del 19/9/2018).

### 3.6 - Temporalidad

*La cultura es “La organización de la situación actual en función de un pasado”. Y tal concepción conduce a “la síntesis indisoluble del pasado y del presente, el sistema y el acontecimiento, la estructura y la historia” - Marshal Sahlins (1987:144)*

Según Vargas Cetina (2007: 42) “el tiempo es parte de nuestra experiencia cotidiana en formas y sentidos que se nos aparecen como ‘naturales’, pero que son profundamente culturales”. De esta manera, las referencias al tiempo en NG conviene entenderlas desde esta perspectiva: como una construcción por parte de una institución que desea trascender y reproducirse en el tiempo. Varias son las alusiones a cuestiones referidas a la temporalidad que aparecieron durante mi estadía en el

campo; durante este apartado analizaré algunos ejemplos.

Sebastián fue convocado como la autoridad local encargada de escribir el *sofer* durante el proyecto Leatid. El es encargado de poner la tinta sobre los papiros; sin embargo, se instó a que todos participen en la escritura sosteniéndole la mano al *sofer*. En la institución se realizaron distintos eventos de escritura en donde quien pagó un monto determinado pudo acompañar la escritura de una palabra o de una frase. Además, se realizaron eventos en la escuela, solamente para los chicos y chicas que van a los distintos grados, para que puedan participar de la escritura más allá del aporte de sus familias. Una de las claves para conmover a la gente e invitarla a participar es apelar a la trascendencia de este momento y de este objeto.

En la inauguración del proyecto Germán luego de preguntar a la gente si participó de experiencias emotivas y significativas en la institución levantando la mano, afirmó que: *“Todo eso es Natan Gesang, todo eso es Bet Jai, una institución cercana a cumplir los 100 años. En unos años cuando les pregunte ¿quién participó de la escritura de nuestro sefer torá? Todos ustedes podrán levantar la mano”* (Registro de campo, 22/08/2017).

La continuidad en el tiempo y la pertenencia a la comunidad se encuentran entrecruzadas de esta manera. Parafraseando a Durkheim, Vargas Cetina afirma que “el tiempo es una institución social que hace posible el colocar la experiencia individual dentro de las experiencias comunes al grupo” (Vargas Cetina, 2007: 44) En años su aporte va a seguir estando allí, y cada persona va a ser parte de ese *Sefer* en el cual mucha gente continuará viviendo experiencias judías significativas en su vida, según la visión de los directivos de la institución.

Junto a los niños y niñas de la escuela, incluyendo jardín y primaria, se realizó un evento donde pudieron hacerle preguntas al *sofer* y participar de la escritura del *sefer*. El argumento trascendental es muy contundente para transmitirle al alumnado cuál es la importancia de este momento:

*“Entonces imagínense, que dentro de muchos años, por ahí ustedes se van a casar y van a tener hijos y a lo mejor como mamás y papás decidan que sus hijos e hijas sean alumnos de este shule, o que hagan su bar o bat acá y entonces quizás sus hijos e hijas lean esta Torá. Es muy fuerte pensar eso, ¿no? Y sobre todo es más fuerte cuando pensamos que es la misma manera que se vienen haciendo las cosas en nuestro pueblo hace miles y miles de años (...) Cuando inauguremos la Torá a fin de año va a ser la última Torá escrita hasta ese momento desde la primera de todas hace 3300 años. Es muy fuerte.”* (Registro de campo, 16/05/2018).

Mientras el *sofer* realizaba este discurso los alumnos estaban en su mayoría quietos en sus sillas, en silencio, escuchando con la atención y sorpresa de un adulto. Constantemente levantaban la mano para hacer preguntas; su entusiasmo, curiosidad y ansiedad por el paso y peso del tiempo era claramente notoria.

Los videos institucionales que pasaron durante el evento inaugural también son elocuentes: allí se puede observar a gente de distintas generaciones y distintos géneros pasándose de mano en mano la *torá*, mostrando la transmisión de sabiduría, afirmando que Bet Jai, la sinagoga, es representante de esa forma de comprender la temporalidad, en una larga cadena de ascendencia en el pasado y futura descendencia.

Las concepciones del tiempo diferentes pueden verse en el caso mencionado acerca de la enseñanza sobre la creación del mundo. Esta no corresponde en años a, por ejemplo, la extinción de los dinosaurios del planeta tierra y los niños lo saben. Indagando acerca de esta cuestión y la reacción del alumnado conversé con Elsa al respecto: *“Siempre hay explicación para eso. Algunos sabios dicen que la Torá está ejemplificado para que lo podamos entender; el tiempo de la Torá es distinto. La manera de contar es diferente, la edad, el tiempo”* (Entrevista, 11/06/2018). Esto quiere decir que, en tiempos bíblicos, un día no tiene la misma duración a un día de esta época. Un día pueden ser miles de años.

El calendario hebreo como principal regente del tiempo en NG resulta una muy importante base a partir de la cual los alumnos y alumnas in-corporan el *ser* judío. El mismo es lunar y gira en torno a las principales festividades religiosas. Tiene otra lógica que el gregoriano y constituye otra marca de distinción y código con respecto a las demás escuelas. Copias del calendario se encuentran en las aulas mostrando los principales acontecimientos anuales. Esto genera un hábito y un ritmo de vida judío específico, que por repetición se in-corporan.

Asimismo Carla remarcó como importante en cuanto a la construcción de la identidad:

*“Que se hable del holocausto, es algo que en las instituciones judías se hace desde siempre y se la enseña como un hito. Hitos en la historia que hacen una construcción identitaria, de la memoria colectiva en general referidas a persecuciones y matanzas, hasta la creación del Estado de Israel”* (Entrevista, 28/09/2018).

Existen ciertos eventos particulares de esta comunidad que se celebran pero a su vez hay ciertos hitos comunes a toda la colectividad. Por ejemplo, para los Nuer, el

tiempo histórico consistía en una secuencia de eventos extraordinarios significativos para la tribu (Evans Pritchard, 1977) y es estructural porque organiza y constituye al propio grupo.

## Conclusiones

En este trabajo se analizaron las relaciones y dinámicas sociales implicadas en la construcción de la identidad judía en la institución educativa Natan Gesang, entendida como proyecto de un sector específico de la colectividad. Más específicamente, se describió y analizó la construcción de un proyecto pedagógico que tiene como uno de sus fines formar sujetos que puedan identificarse como judíos con una determinada manera de experimentar y vivenciar esa identidad, afianzar el grupo social de pertenencia y contribuir a su reproducción. A lo largo del trabajo, se fue desplegando el análisis de las categorías nativas “tradición” y “modernidad” exclusivamente desde esta perspectiva y no como herramientas teórico-conceptuales, dado las mismas emergieron del campo y su definición se fue consolidando a medida que el proceso de investigación avanzaba. En este sentido, considero pertinente retomar los trabajos ya clásicos de Williams (1997) y Hobsbawm y Ranger (1983) para, en esta instancia de conclusiones, iluminar las categorías nativas desde una perspectiva analítica. Ambos trabajos coinciden en que la tradición no es algo dado de forma natural, sino que es un proceso activo por parte de los actores pertenecientes a un grupo social que tienen determinados intereses en legitimar un pasado en particular. Tal como afirma Williams (1997:138), la tradición se encuentra siempre en relación con el presente de manera selectiva, es decir, no sólo como continuidad temporal, sino como continuidad de ciertos aspectos del pasado que son seleccionados, en detrimento de otros. La búsqueda de la continuidad con el pasado también opera “inventando” una tradición; en términos de Hobsbawm y Ranger (1983):

“la tradición inventada implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado” (Hobsbawm y Ranger, 1983:8)

El objetivo de reproducción de lo judío desde la escuela NG pasa por construir a los estudiantes y diferentes miembros de la Comunidad identitariamente. Es necesario reforzar la idea de que, en la actualidad, ya no rige una adscripción identitaria automática o exclusivamente por consanguinidad, sino que el futuro queda atado a la adhesión:



“El futuro, por tanto, ya no solo requiere del nacimiento de más judíos. También exhorta a que, en el recorrido posterior, exista un contenido que sostenga la definición con la suficiente fuerza como para que ante la compleja pregunta respecto de la identidad, el sujeto afirme: "Soy judío": Así, el futuro queda atado a la adhesión, es decir, a la necesidad de sentirse atraído por el judaísmo, de sentirse parte de él”. (Erdei, 2011:42)

¿Qué es lo que se intenta reproducir? ¿Qué está en juego? ¿Qué importa, y a quién le importa? Son algunas de las preguntas que realiza Rockwell (2018) y que fueron planteadas en el capítulo I con el objetivo de ser guías al trabajo para profundizar en el sentido de la pregunta de investigación, buscando respuestas durante la etnografía. Lo que se intenta reproducir es una forma de *ser judío* particular, conservando la distinción con el resto de la sociedad no judía pero también hacia el interior del mismo campo social judío, sabiendo además que la escuela no es el único ámbito de socialización y formación por el que transitan los individuos. En palabras de Elsa, es un camino -el conservador- que está desapareciendo. Esa propuesta es la que está en juego, así como se pone en juego la continuidad del grupo social. Le importa a quienes confían que este es el camino adecuado y continúan apostando a desarrollarse en una Comunidad en la que se sientan cómodos.

Dujovne y Setton (2011) consideran que los procesos ocurridos en los últimos años muestran un refuerzo de los lazos comunitarios hacia el interior de cada grupo, que tienen formas particulares de vivir el ser judío. En estos ámbitos de socialización se refuerza la distinción de la comunidad en sí misma y la identidad propia de cada comunidad. Como hemos desarrollado en los capítulos precedentes, este mecanismo sucede de forma clara en NG, en donde existe una pertenencia propia. La novedad, continúan los autores, no sería la existencia y fuerza de estos grupos, que siempre han existido, sino la apertura que tienen hoy para el ingreso de miembros originalmente de otras pertenencias judías. A su vez, se destaca en Buenos Aires la no afiliación a instituciones de una gran cantidad de judíos -60%- (Jmelniczky y Erdei, 2005). Esto no implica necesariamente un rechazo a los modelos de *ser judío* que practican las instituciones sino que corresponde más a una circulación por diferentes comunidades en la coyuntura actual de “*judaísmo a mi manera*” (Setton, 2012).

“No se trata de estar adentro o afuera, como si esos fuesen las dos únicas posibilidades. El no afiliado reconstruye permanentemente su identidad judía en relación con las instituciones, participando en actividades institucionales, consumiendo discursos institucionales de los cuales se reapropia creativamente. Así, a lo que asistimos es a la crisis de un consenso acerca del modo “legítimo” de habitar el espacio social judío. Si la figura del no afiliado no es nueva, sí lo es, quizás, su institucionalización, basada en la

creación de espacios destinados a la reproducción de una identidad judía por fuera de las adscripciones comunitario- identitarias fijas e ideologizadas”. (Setton, 2011:18)

La escuela resulta uno de los espacios más importantes en la vida de un individuo, sin embargo, resulta necesario comprender que los otros espacios transitados y habitados por las mismas personas, también tienen sus objetivos, intereses y contenidos que desean transmitir. Beech y Larrondo (2013) reafirman la relevancia de la escuela cuando afirman que la misma es consciente de su rol preponderante en la construcción de identidades y tienen un rol activo en este sentido:

“La pertenencia a la nación es significada y reinterpretada según los significados que los sujetos construyen sobre lo local, lo cual refiere a aspectos culturales propios de una comunidad relativamente homogénea (valoraciones, lecturas de lo social, modos de sentir) que también están vinculados a pertenencias de clase. De este modo, lo local no puede ser comprendido como un mero espacio geográfico: espacio, cultura y clase son inseparables y se sobredeterminan entre sí. En definitiva, los sentidos de pertenencia colectivos relativos a la “nación” están fuertemente presentes, pero también, fuertemente localizados: desde el punto de vista geográfico y en relación con los estratos sociales de pertenencia.” (Beech y Larrondo, 2013: 349)

Para el caso de NG, resulta significativo comprender cómo se conjugan la pertenencia a la Comunidad Gesang, la localización en el territorio que habitan como institución, la pertenencia a la colectividad judía, al movimiento conservador, a la nación israelí y argentina, entre otras, solapadas de modo complementario y no excluyente. A la vez, son los propios estudiantes los que resignifican y reconfiguran estas pertenencias en el mismo proceso.

La continuidad en el tiempo y la importancia de la Comunidad son cuestiones que aparecieron muchas veces durante la investigación, ligadas siempre a la construcción identitaria: el individuo no está sólo aquí y ahora, sino que forma parte de un grupo, de una tradición y es el encargado de su futuro. Esta conciencia del paso del tiempo tiene mucho que ver con la identidad que se intenta construir, debido a que no hay identidad sin memoria, sin tiempo, sin colectivo. La institución está pronta a cumplir 100 años de existencia; en este contexto rescato las palabras de una mujer que suele hablar públicamente en los actos y celebraciones en la escuela, durante la celebración de Iom Kipur del 2018:

*“Desde sus orígenes, mucha gente pasó por Natan Gesang con el mismo espíritu que sus fundadores. Es un placer seguir contando con tanta gente que sigue eligiendo a Bet Jai como su casa de oración. Como dije el año pasado, nuestro compromiso y obligación*

*fue sostener y recrear el legado recibido por nuestros mayores (...) Educando a nuestros hijos y nietos en este presente que les permitirá construir un futuro mejor” (Discurso, 19/9/2018)*

Sztajnszrajber (2011) realiza una reflexión acerca del término “comunidad”, que en su etimología se encuentra conectada a “inmunidad” y ambas tienen como origen el vocablo latino *munus* que es el deber de dar sin pedir nada a cambio, una donación imposible -en términos de Derrida, mencionado por Sztajnszrajber-. De esta manera, una comunidad se conforma por el hecho de compartir esta entrega del yo para abrir al otro. Sin embargo, continúa el autor mientras se lamenta, en la comunidad judía argentina hoy todavía impera una lógica que tiene que ver con la inmunidad. Es decir con una lógica de encierro, para evitar la presencia de factores externos que contaminen la comunidad, idealizada como pureza.

La celebración de *Iom Kipur* del año 2019 se realizó nuevamente en un salón en el barrio del Abasto y finalizó con una invitación por parte de Ariel, nuevo líder religioso del templo desde la partida de Germán a principios de año, a que pasen al frente todos los chicos y las chicas, que se encontraban jugando y teniendo actividades en un piso superior junto a los adolescentes y jóvenes que los cuidaban, mientras los adultos rezaban. Al entrar al recinto, estos llevaban linternas y dispositivos lumínicos de muchos colores. Esta es una práctica de la mayoría de las sinagogas para finalizar el día. Una vez que estaban ubicados en el frente una gran cantidad de niños y niñas, Ariel, que estaba acompañado por una rabina mujer -hecho inédito desde que asisto a las celebraciones en NG- destacó en el micrófono que los chicos *“Son los actores principales de esta comunidad, a quienes más queremos ver”* y agradeció a todos por su presencia diciendo que *“Es la comunidad donde más me gusta rezar, donde más me siento cómodo, no importa si es en Abasto, en Cabrera o en Perón”*. Finalmente concluyó con el canto del himno de Israel *“Porque si hay algo que nos caracteriza es que somos una comunidad bien sionista”* (Registro de campo, 8/10/2019).

La relación con el Estado de Israel se encuentra muy presente en todo momento; aparece al hablar con cualquier miembro de la Comunidad, al caminar por la escuela, al ingresar en la página web. El uniforme que visten los alumnos tiene los colores de la bandera de dicho país. Esta relación es cercana, de afecto y cariño. El sentimiento de pertenencia, esa cercanía simbólica, solapa la realidad de que estas personas no viven en ese país, sino geográficamente muy lejos, en Argentina. Una forma de materializar la cercanía con Israel es la organización constante de viajes

hacia allí, de forma individual y grupal, por diferentes motivos: festejo de fecha patria, haber ganado un concurso, visitar amigos y familiares, etc. Teniendo en cuenta la situación de tensión diplomática que se vive en dicho país desde su fundación no resulta menor el apoyo de comunidades en la diáspora, teniendo en cuenta la postura del sociólogo Immanuel Wallerstein:

“Los Estados de este sistema tienen problemas de cohesión. Una vez reconocida su soberanía, es frecuente que los Estados se encuentren amenazados por la desintegración interna y la agresión externa. Las amenazas disminuyen a medida que se desarrolla el sentimiento “nacional”. Los gobiernos en el poder tienen interés en fomentar este sentimiento”. (1991:128)

Luego del recorrido realizado por los distintos ejes que atraviesan la etnografía, pudimos ver de qué manera se trabaja activamente en la in-corporación del *ser* judío a partir del trabajo activo con cuerpo y las emociones para las distintas dimensiones de la vida judía planteadas desde NG. A partir del análisis de distintas situaciones queda en evidencia cómo la generación de prácticas y hábitos contribuyen a la autoadcripción de los sujetos al grupo, no solamente en el presente sino para el futuro, cuando el alumnado ya esté egresado y cada quien inicie su camino particular, más cerca de la colectividad o más lejos de la misma. Sin embargo, a partir de las marcas del pasado, los recuerdos de la infancia con cariño y el acostumbramiento a ciertas prácticas que son diferentes al del resto de la sociedad Argentina, se logra que las personas que participaron de la institución sientan una huella imposible de borrar.

El campo elegido para realizar la etnografía tiene la particularidad de ser para mí un campo cercano y lejano a la vez, cómodo e incómodo. Mientras que entiendo ciertos códigos, palabras, referencias utilizadas y que, desde la perspectiva de la colectividad, soy judío, por otro lado no fui a una escuela judía, no comprendo ni conozco en su totalidad los ritos, no hablo hebreo, ni soy practicante de la religión, entre otras cuestiones. Por ello, no me considero un nativo del campo estudiado, pero tampoco un completo extranjero. No obstante, en determinados momentos, un esfuerzo de extrañamiento fue necesario para dotar a la observación de cierta distancia, sin dar por supuesto nada. Esta tensión fue interesante para trabajar y siento que me dió cierta ventaja para el movimiento entre la aproximación y el distanciamiento (Lins Ribeiro, 1989).

Por otra parte, los resultados de la presente investigación han planteado algunas preguntas las cuales, debido a los límites y los objetivos del presente trabajo, quedan

abiertas para futuras investigaciones. ¿Cómo ven los miembros de la Comunidad Gesang a los miembros de otras comunidades, ortodoxas y reformistas? ¿Cómo ven los miembros de la Comunidad a individuos no judíos, al momento de relacionarse con ellos, por ejemplo, al enamorarse? ¿Qué clase de conflictos aparecen? Asimismo, queda pendiente revisar el llamado “nuevo paradigma” en NG: educación judía sin costo. Esta es sin dudas una iniciativa revolucionaria, inédita en el país, que comenzarán a implementar a partir del 2020. La educación curricular seguirá siendo arancelada, mientras que la educación judaica será gratuita para todas las familias que deseen formar a sus hijos e hijas en judaísmo y que ingresen desde primer grado, siendo especialmente beneficioso para quienes no tienen los medios económicos para afrontar ese gasto. De acuerdo a la información relevada, la financiación vendría por parte de filántropos judíos y evangélicos, que desean que más gente profundice en estudios religiosos. La idea es contraria a una mercantilización de la educación judía, cada vez más en alza, que tiene a ORT como su principal exponente.

Encuentro en este “nuevo paradigma” puntos de relación con una histórica discusión que se generó hacia el interior del ICUF -una parte de la colectividad judía progresista, cercana al Partido Comunista- en la década del '50 cuando se discutía si la educación debía ser “laica o libre”, adhiriendo a la idea de un estado laico educador, criticando la mercantilización educativa (Visacovsky, 2019: 11). A su vez, mantuvieron *shules* “complementarios” por la tarde mientras a la mañana los niños se educaban en la escuela estatal -mismo esquema que en NG-. Con el tiempo fueron sufriendo diferentes cambios por las cambiantes coyunturas del país hasta que finalmente en la década del '90 uno de los *shules* de la red se convirtió en una escuela privada integral. El dilema de este colectivo asociado a la clase media judeoargentina tiene puntos de contacto con la institución trabajada en esta tesina. El trabajo de Visacovsky clarifica y da un contexto para, en investigaciones futuras, comprender y realizar las preguntas de investigación correspondientes al “nuevo paradigma” de educación judía sin costo en NG. En particular, resulta significativo comprenderlo en el contexto actual en el que, tal como remarcaba la docente Lucrecia, hay cada vez más una preocupación por el dinero en el *shule*. Los padres, al aportar dinero a la escuela, adquieren y detentan poder frente a las figuras educativas y directivas de la institución, mientras que las autoridades de la escuela permiten y legitiman esa injerencia financiera en la lógica institucional. En este sentido, surge también la pregunta acerca del rol que ocuparán los padres cuando la educación judaica pase a ser gratuita, en particular, en referencia

a lo planteado en el capítulo I en los términos de cierta pertenencia socioeconómica necesaria para *ser* judío institucionalizado en la actualidad.

## Referencias bibliográficas

- Auyero, J.** (2004). Clientelismo político. Las caras ocultas. Buenos Aires: Capital intelectual.
- Bauman, Z.** (1999) La globalización, consecuencias humanas. Buenos Aires: FCE.
- Bauman, Z.** (2004) *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Beck, U.** (1998) La sociedad del riesgo. Barcelona: Paidós.
- Beck, U.** (2008) ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Barcelona: Paidós.
- Beech, J. & Larrondo, M.** (2013). *Identidades colectivas, nación y escuela: implicancias en la construcción del lazo social* en Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 5 (11). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2810/281028437004>
- Bernstein, B.** (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Birgin, A.** (2006) *Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo*, pp. 267-294. en Terigi, F. (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires: Siglo XXI
- Bourdieu, P.** (1990) *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C.** (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C.** (2009) *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Brubaker, R. y Cooper, F.** (2001). *Más allá de identidad*. Apuntes de investigación del CECyP N° 7: Buenos Aires.
- Carlson, B.** (2002) *Educación y mercado del trabajo en América Latina frente a la globalización*. Publicado en: Revista de la CEPAL, núm. 77, pp. 123-141.
- Castells, M.** (1999) *La era de la información vol. 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza

editorial.

**Dujovne, A.; Goldman, D.; Sztajnszrajber, D.** (eds.) (2011). *Pensar lo judío en la Argentina del siglo XXI*. Buenos Aires: Capital intelectual

**Dujovne, A. y Setton, D.** (2011) "Transformaciones recientes en el espacio social judío de la Argentina: análisis en la red escolar, las instituciones sociodeportivas e instituciones religiosas" en XVI Jornadas sobre Alternativas Religiosas en América Latina, Punta del Este.

**Echavarría Grajales, C.V.** (2003). "La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43

**Edwards, V.** (1986) *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar: un estudio etnográfico*. Tesis Maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav.

**Elliston, D.** (2000). "Geographies of Gender and Politics: The Place of Difference in Polynesian Nationalism" in *Cultural Anthropology* Vol. 15, No. 2 (May, 2000), pp. 171-216.

**Erdei, E.** (2011) "La pertenencia: entre religión y cultura, afiliación o adhesión y endogamia o exogamia" en Alejandro Dujovne, Daniel Goldman y Darío Sztajnszrajber (eds.). *Pensar lo judío en la Argentina del siglo XXI*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

**Evans-Pritchard, E. E.** (1977) *Los Nuer*. Barcelona: Anagrama.

**Fischman, F.** (2006) "Religiosos no; tradicionalistas sí". Un acercamiento a la noción de tradición judíos argentinos. *Revista Sambation* (1), pp.43-58, Buenos Aires, Argentina.

**Foucault, M.** (2002) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

**Gadamer, H.-G.** (2007). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

**Garriga Zucal, J.** (2005) "Amigos y no tan amigos. Los integrantes de una hinchada de fútbol y sus relaciones personales", *Cuadernos del ides* 7.

**Giddens, A.** (1994) *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza editorial.



- Giddens, A.** (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Grimson, A.** (2000). *Interculturalidad y comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Grimson, A.** (2015). *Los límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gutiérrez, A.** (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Hall, S.** (2003) "Introducción: ¿quién necesita «identidad»?", en S. Hall y Paul Du Guy (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T.** (1983) *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Jmelnizky, A. y Erdei, E.** (2005) *La Población Judía de Buenos Aires: estudio sociodemográfico*. Buenos Aires: AMIA.
- Kahan, E. y Dujovne, N.** (2017) "Los estudios judíos en Argentina y su legitimación en el campo académico: balance y perspectivas" en *Cuadernos Judaicos* N°34. Universidad de Chile: Santiago de Chile
- Leach, E.** (1967) "Un mundo en explosión" Barcelona: Editorial Anagrama
- Lerner, V** (2011) *Movimiento judío conservador argentino: ¿Hegemonía ó crisis?*. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Nocera, P.** (2007) "El concepto de efervescencia en la sociología durkheimiana. Repensando la dinámica de las representaciones colectivas". VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Noel, G.** (2009) *La Conflictividad Cotidiana en el Escenario Escolar. Una Perspectiva Etnográfica*. San Martín: UNSAM Edita.
- Nora, P.** (1984) "Entre memoria e historia" en Pierre Nora (dir.) *Les Lieux de Mémoire*; 1: La République. París: Gallimard. pp. XVII-XLIL.
- Kramarz, F.** (2011). "Honrarás la herencia" en Alejandro Dujovne, Daniel Goldman y

Darío Sztajnszrajber (eds.). *Pensar lo judío en la Argentina del siglo XXI*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

**Krotz, E.** (1994). "Alteridad y pregunta antropológica" en *Alteridades*, 4(8), pp. 5-11.

**Le Breton, D.** (2002a). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva visión.

**Le Breton, D.** (2002b). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

**Lins Ribeiro, G.** (1989) "Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica", en *Cuadernos de Antropología Social*, Vol. 2, No. 1, pp. 65-70.

**Oz, A. & Oz-Salzberger, F.** (2014) "Los judíos y las palabras" (trad. esp.). Madrid: Ediciones Siruela.

**Perez Gómez, A.** (2009) *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Buenos Aires: Laboratorio de políticas públicas.

**Rebollo, A. y Hornillo, I.** (2010) "Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales". *Revista de Educación*, N° 353, pp. 235-263.

**Redón Pantoja, S.** (2011) "Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social". *Revista Latinoamericana Polis [En línea]*, vol 10 n° 30 | 2011, Publicado el 04 abril 2012, consultado el 01 mayo 2019.

**Reyes Juárez, A.** (2009). "La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles". *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 147-174.

**Rockwell, E.** (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO.

**Sahlins, M.** (1987) *Islas de historia. La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Barcelona: Gedisa.

**Segato, R.** (2007) *La nación y sus Otros*. Buenos Aires: Prometeo.

**Setton, D. y Algranti, J.** (2009). "Habitar las instituciones religiosas: corporeidad y espacio en el campo judaico y pentecostal en Buenos Aires". En revista *Alteridades*, N° 38, México, Departamento de Antropología de la UAM-Iztapalala.

**Setton, D.** (2009) *Instituciones e identidades en los judaísmos contemporáneos. Estudio sociológico en Jabad Lubavitch*. Informe de investigación, N° 21, Buenos Aires: CEIL-PIETTE, CONICET.

**Setton, D.** (2011) *Revitalización de la ortodoxia judía y experiencias identitarias: Jabad Lubavitch en la Argentina*. Saarbrücken, Editorial Académica Española.

**Setton, D.** (2012) "Posiciones periféricas en la revitalización del judaísmo ortodoxo en Buenos Aires" en *Religião e Sociedade*. Rio de Janeiro, 32(2): pp 101-123.

**Setton, D.** (2015) "Algunas claves para el estudio sociológico de los judaísmos contemporáneos" en *Revista de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales de la UBA*. Buenos Aires: Argentina.

**Sztajnszrajber, D.** (2011) "Posjudaísmo, *debolismo* y mixtura" en Alejandro Dujovne, Daniel Goldman y Darío Sztajnszrajber (eds.). *Pensar lo judío en la Argentina del siglo XXI*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

**Tedesco, J.C.** (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: FCE, UNSAM.

**Turner, V** (1980). *La selva de los símbolos. Aspectos del ritual Ndembu*. México: Siglo XXI

**Vargas, A.** (2004). *Antes y después de las inteligencias múltiples*. *Revista Electronica@ Educare*.(7):91-104.

**Vargas Cetina, G.** (2007). *Tiempo y poder: la antropología del tiempo*. Nueva Antropología Vol XX, núm 67, pp. 41-64.

**Visacovsky, N.** (2005). *La educación judía en Argentina, una multiplicidad de significados en movimiento. Del I.L.Peretz de Lanús a Jabad Lubavitch*. Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE). Buenos Aires: Prometeo.

**Visacovsky, N.** (2019) "Entre la educación estatal y la privada: el dilema ideológico del judeo-progresismo argentino (1955-1995)" en *Revista Espacio Tiempo y Educación*.

Salamanca: FahrenHouse. (en prensa).

**Vommaro**, G. y Combes, H. (2016) El clientelismo político. Desde 1950 hasta nuestros días. Buenos Aires: Siglo XXI.

**Wallerstein**, I. (1991) “La construcción de los pueblos: racismo, nacionalismo, etnicidad” en *Raza, nación y clase*. Madrid: IEPALA.

**Williams**, R. (1981). *Cultura, Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós.

**Williams**, R. (1997) Marxismo y literatura. Barcelona: Ediciones Península.

**Zembylas**, M. (2005). *Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching*. *Teacher Education*, N° 21, pp. 935-948.