

UN ANALISIS COMPARATIVO DE LAS REDES EDUCATIVAS JUDIAS DE MEXICO Y ARGENTINA, 1935-1955

Efraim Zadoff

Prólogo

Las comunidades judías de México y Argentina crearon redes educativas sumamente desarrolladas y con características especiales, que distinguen a una de la otra. Una visión comparada de las mismas tal vez lleve a la comprensión de algo que podría llamarse (quizá artificialmente) “red educativa judía latinoamericana”, de los aspectos comunes y diferentes entre las dos estructuras educativas tratadas aquí y, no menos que éso, para comprender un poco mejor a cada una en sí misma.

La base de este análisis comparado será una descripción esquemática de la evolución histórica de las instituciones que tomaron a su cargo la educación judía formal; las instituciones comunitarias que participaron en este proceso (para el trasfondo general de las instituciones comunitarias centrales en México y Argentina, véase Z. Schechner, *“Kehile,” concepto común heredado*, en el presente libro) y algunos aspectos ideológicos que entraron en pugna en los intentos de definir el carácter de la educación impartida.

La segunda parte de este trabajo, la comparativa, abordará temas que faciliten la observación de lo común y lo diferente.

Ia. Evolución de la educación judía en México

La primera institución educativa judía de México, fue establecida en el año 1917 por la Comunidad “Monte Sinaí” que ya existía como institución comunitaria desde 1912. Esta escuela era un “kutab” (o escuela tradicional judía en los países árabes, parecida al “jéder” de Europa Oriental) y contaba con 15 alumnos varones que concurrían también a la escuela estatal. Esta escuela, en la que no se aceptaban niñas, funcionaba como sus similares tal como se estilaba en los países árabes, enseñándose en la misma la lectura y traducción de las plegarias y el Pentateuco del hebreo al árabe, y la entonación para su lectura en la sinagoga. En 1922, la comunidad ashkenazí

“Nidjei Isroel”, recién establecida, fundó un “Talmud Torá” (escuela religiosa, relativamente modernizada) con 9 alumnos. Esa institución fue cerrada al año siguiente y en su lugar se estableció otro “Talmud Torá”, pero ortodoxo, donde además de las asignaturas judías se impartía castellano, aritmética y geografía. En 1924 se fundó en lugar suyo una escuela denominada “Idishe Shul”, animada por el deseo de impartir enseñanza general y judaica. Las características ideológicas y estructurales de dicha escuela fueron causa de divergencias entre los activistas comunitarios, los padres y los docentes. Además de esas discusiones, que duraron algunos años, la escuela debió enfrentar dificultades económicas. Para resolverlas, se dirigieron a la organización “Bené Berith” de los Estados Unidos, que colaboraba en la absorción de inmigrantes judíos en México. La “Bené Berith” prestó su apoyo económico a la escuela hasta el año 1926, cuando los activistas de la misma decidieron no aceptar la posición de la “Bené Berith”, que exigía retener a los alumnos el tiempo mínimo indispensable para aprender la lengua castellana y que enseguida después fueran transferidos a las escuelas estatales¹. Paralelamente, la comunidad “Nidjei Isroel” mantenía un “Talmud Torá”. En 1929, la “Idishe Shul” fue reconocida por el gobierno como incorporada a la red educativa del Estado, aumentando de ese modo el prestigio de los estudios generales allí impartidos. En 1930, al aumentar el flujo de inmigrantes judíos a México, aumentó también el número de alumnos a un total de 60, a pesar de que la escuela aún no había logrado su estabilidad económica y organizativa.

El mismo año se instituye en la Sociedad de Beneficencia “La Fraternidad” —de sefaradíes procedentes de Turquía y los Balcanes, que fuera fundada seis años antes— un curso vespertino de judaísmo, con 50 alumnos. En 1932 se establece, en la ciudad de Monterrey, la escuela complementaria “Hatikvá”, que en 1935 se transformó en escuela de jornada completa (integral), incluyendo asignaturas generales. Ese mismo año, los miembros de la Comunidad “Rodfé Tzedek”, oriundos de Alepo, fundan una escuela religiosa complementaria denominada “Academia Hebrea Sedaká Umarpé”. En ese tiempo mejoró la situación de la “Idishe Shul” y se estabilizó. Se colocó la piedra fundamental de su primer edificio propio, cuyo primer piso quedó concluido en 1936; se inauguró la primera división del colegio secundario y el plantel de docentes judíos se enriqueció con nuevos elementos llegados de Europa Oriental.

Desde entonces —y hasta 1941— el Talmud Torá Iavne funcionó de un modo intermitente como escuela complementaria apoyada por la “Nidjei Isroel” (en 1939, contó con 40 alumnos). Ese mismo año el “kutab” de la comunidad “Monte Sinaí” se transformó en un Talmud Torá moderno, cuyo presupuesto era cubierto por la Comunidad. En su seno se abrió un jardín

de infantes y también procedió a aceptar niñas. El castellano reemplazó al árabe como lengua de enseñanza.

A fines de 1941 se formaron dos nuevas escuelas integrales: una religiosa llamada Iavne (continuación del Talmud Torá antes mencionado) y otra, la escuela hebrea Tarbut. Al año siguiente abrió sus puertas la Yeshivá Etz Jaim, para el estudio de la Guemará. En los dos años subsiguientes se establecieron dos escuelas hebreas integrales por las comunidades Monte Sinaí (1943) y Unión Sefaradí (1944, llamada Tarbut Sefaradí), sobre la base del plan de estudios del Colegio Tarbut.

En 1946 se estableció, en el seno de la "Idishe Shul", un seminario para la capacitación de maestros que, al año siguiente, recibió el apoyo de "Nidjei Isroel".

En 1949, el colegio "Sedaká Umarpé" se transformó en integral. En 1950 se fundó la "Naie Idishe Shul", por un grupo de docentes y activistas que se separaron de la "Idishe Shul" tras un conflicto que revolucionó a toda la población judía. En la misma, la lengua y la literatura idish se vieron reforzadas y se les confirió prioridad frente al idioma hebreo. En 1951 se fundó un colegio integral en Guadalajara. El Colegio Iavne, por su parte, reconoció al Seminario para Maestros y comenzó a enviar al mismo a sus egresados. Tres años después hicieron otro tanto los restantes colegios. En 1952 se estableció la escuela complementaria Primera Sabiduría, formada por religiosos jasídicos.

Las escuelas nombradas en la presente reseña y establecidas a partir de los años '30, tal como se señaló, eran de dos tipos: de jornada completa (abarcando los estudios generales y obligatorios, y las asignaturas judías) y complementarias (en las que los niños recibían un "complemento" de educación judía en el tiempo que la escuela estatal dejaba libre). Las horas de estudio semanales, en estas últimas, oscilaban de 8 a 20. En las primeras, se impartía el programa oficial en castellano², 20 horas semanales a nivel primario, 36 a nivel secundario y obligatoriamente durante las horas de la mañana. A las asignaturas judías le dedicaban de 5 a 15 horas semanales a nivel primario (según la escuela) y 10 horas a nivel secundario en todos los colegios.

Ib. Evolución de la educación judía en la Argentina

Al formarse en 1891 la organización "Poaléi Tzédék", por iniciativa de judíos religiosos oriundos de Rusia, se fundó también un Talmud Torá (que con el tiempo pasó a denominarse "Talmud Torá Horishono" (Primer Talmud Torá); funcionó hasta el año 1905 como escuela integral, reconocida por el Estado, para impartir el programa de enseñanza oficial.

El segundo paso, en este sentido, lo dio la Jewish Colonization Association (JCA), que tras medio decenio de debates sobre la necesidad de establecer escuelas que impartieran instrucción general y judía a los colonos que se asentaban en las tierras bajo su égida, decidió en 1894 asumir también la responsabilidad por este aspecto de la vida en las colonias. La búsqueda de docentes idóneos entre los propios colonos y entre los maestros hispanoparlantes de la Alliance Israélite Universelle en el Norte de Africa, así como la solicitud oficial de la JCA a la Alliance para que organizara y dirigiera las escuelas que habrían de establecerse, permitieron que las primeras escuelas se crearan en 1895 en las colonias Mauricio, Clara y San Antonio (por iniciativa de la JCA), y en Moisesville (por iniciativa de los propios colonos). Con el andar del tiempo, la JCA estableció el 80% de las escuelas que funcionaban en las colonias, en tanto que las restantes fueron formadas por iniciativa de maestros, respaldados por los colonos.

La responsabilidad de la JCA concernía al enrolamiento de maestros del Viejo Mundo, a la construcción de edificios para las escuelas y al pago de los salarios a los docentes. Todos estos gastos —al igual que el resto de los que corrían por cuenta de la JCA en sus gestiones por el bien de los colonos— eran pagados en cuotas por los colonos. No obstante, la ingerencia que ellos tenían en el programa de estudios era mínima y se limitaba sólo a la designación de maestros para enseñar asignaturas judías. La ideología que orientaba la labor educativa en dichas escuelas, fijaba por meta principal la rápida adecuación a la cultura e idiosincracia argentinas, limitando los temas judíos al conocimiento y práctica del culto religioso. La preferencia por los estudios generales se hacía sentir también a raíz de las ventajas salariales y administrativas de que gozaban los maestros de esas materias. Con el correr del tiempo, debido a la escasez de maestros de asignaturas generales, 16 maestros de judaísmo cursaron los estudios necesarios y fueron reconocidos como maestros para el programa oficial. Estos mismos establecieron escuelas en las cuales las asignaturas judías recibieron un trato igual al de las restantes³.

Durante los dos primeros decenios del presente siglo, se formaron en Buenos Aires y en otras ciudades con organizaciones comunitarias judías, escuelas tradicionales que funcionaban anexas a las sinagogas o como entes particulares. Sus características eran casi siempre tradicionales: dedicaban las enseñanzas a la religión y a las plegarias, sin ningún indicio de organización pedagógica que estableciera diferenciaciones entre las edades de los alumnos. A esos "Talmudei Torá" concurrían pocos cientos de alumnos, que constituían un pequeño porcentaje del total de la población escolar en potencia. Asimismo, se fundaron algunas escuelas modernas en las colonias y ciudades, por iniciativa de varios maestros jóvenes, por

ejemplo la que se formó en Rosario, en 1908, que contaba con 6 grados e impartía educación animada por un espíritu nacionalista-tradicional-moderno.

En ese período, también la JCA procedió a establecer escuelas en las ciudades y aldeas, fuera de las colonias. En 1911 organizó, junto a la Congregación Israelita de la República Argentina, una institución central con el fin de coordinar, dirigir y apoyar a las escuelas, con el objeto de transformarlas en una red educativa. Esta organización se llamó "Cursos Religiosos" y en 1917 se denominó Comité Central de Educación (Vaad Hajinuj Haroshi). En dicho período se cuadruplicó el número de escuelas, se quintuplicó el de maestros y se sextuplicó el de alumnos⁴. También en estas escuelas, los estudios se centraban en la religión y por lo general tenían lugar en castellano. Los maestros que ejercían en ellas se sentían descontentos por los bajos sueldos y por las pocas posibilidades de influir en el currículo. En 1917 se organizaron gremialmente y en 1919 se declararon en huelga, reclamando mejoras en dichos dos aspectos. Al finalizar la huelga, que se prolongó por espacio de seis meses, una parte de los maestros abandonó la docencia y los otros se dedicaron, con la colaboración de padres, activistas y líderes barriales y partidistas, a la fundación de escuelas modernas y de orientación nacional.

En la década del '20, algunas de las escuelas fundadas por este grupo —denominado "Folks Shul-Rat" (Consejo Popular de Escuelas)— perduraron en su existencia, pero acabaron por disolverse por diferencias ideológicas con respecto al lugar que debían ocupar el idish y el hebreo en el programa escolar. En ese tiempo hubo intentos similares en las ciudades del interior y en las colonias, estableciéndose escuelas de carácter nacional que funcionaban en hebreo e idish, pero no lograron subsistir debido a los reveses sucesivos en cuanto a las cosechas y a la falta de medios por parte de los colonos.

Paralelamente a esos intentos que no contaban con el apoyo institucional se formaron dos corrientes escolares, una apoyada por el Partido Poaléi Sión (de orientación socialista) y la otra respaldada por grupos progresistas de orientación comunista. Los primeros establecieron el Consejo de Escuelas Bórojev, a comienzos de 1920, cuya ideología apoyaba al sionismo desde un punto de vista absolutamente laico y enseñaban exclusivamente en idish. Los segundos formaron, a partir de 1924, una serie de escuelas bajo la denominación de "Organización de Escuelas de Trabajadores". Para ellos, el idioma idish constituía un medio para incrementar la conciencia de las masas del proletariado judío.

Otras escuelas, que se formaron en esa época, gozaron del apoyo del vecindario o de las comunidades de oriundos de lugares específicos. Al

respecto, pueden nombrarse las siguientes escuelas: Talmud Torá de la Comunidad de Oriundos de Marruecos (1922), Escuela Hebrea Bialik, de Avellaneda, que reemplazó a uno de los Cursos Religiosos (1923), escuela idishista Zalman Reizen de Avellaneda, escuela hebrea en el centro de Buenos Aires, de la Organización Popular Sionista, que luego asumiría el nombre de Najman Guezang, escuela idish-hebrea del Poaléi Sión-Hitajdut de Villa Crespo (llamada Bialik) y la Escuela Hebrea "Hatikvá" establecida por el Templo Jerusalem de oriundos de Eretz Israel (estas últimas cuatro fueron fundadas en 1928).

La década del '30 fue testigo de cambios sustanciales en el desarrollo de la educación judía en la Argentina. Un motín militar de derecha que derrocó al Presidente constitucional Hipólito Yrigoyen y lo reemplazó por el General Urriburu, influyó también sobre la educación judía. Sea por xenofobia, en general, o por falta de simpatía hacia los judíos, en especial, o porque casi todas las escuelas judías eran sospechosas para la policía de albergar tendencias izquierdistas, una gran parte de ellas fueron clausuradas, en tanto que sus maestros y activistas encarcelados. Algún tiempo después fueron reabiertas en su mayoría, bajo los mismos u otros nombres. De ese modo la red escolar Bórojev se reorganizó bajo el nombre de Organización Central de Escuelas Laicas Israelitas (ZWISHO) e inauguró su primera escuela nueva a fines de 1934. Tres años antes se inauguró otra organización apoyada por simpatizantes del Bund, que también se propuso ser una organización coordinadora de diversas escuelas laicas, pero logró establecer sólo una escuela, llamada I. L. Peretz, con su respectivo jardín de infantes. La organización ZWISHO logró congregarse en su seno, en cambio, un número de escuelas bajo el nombre de Sholem Aléijem, la central de las cuales llegó a ser, en los años '40, la más grande de las existentes hasta entonces.

Pero el hecho más importante de esa época —y uno de los más trascendentales en toda la historia de la educación judía— fue la formación, en 1935, del Comité Central para la Educación Judía Nacional (Vaad Hajinuj), en la Jevrá Kedicha Ashkenazit⁵.

El limitado apoyo económico⁶ que la Jevrá Kedisha prestaba a las instituciones educativas judías, le confirió influencia sobre el carácter de las mismas. El establecimiento de dicho Comité Central, junto con entes y grupos comunitarios que estaban interesados en apoyar la educación nacional judía, favoreció la influencia de los mismos en los programas y contenidos de todas las escuelas existentes. También logró aumentar gradualmente los medios económicos disponibles para facilitar el remodelamiento de los edificios escolares, la preparación de programas básicos y una inspección para orientar y controlar su implementación, mejorando el nivel de la enseñanza, etc.

La influencia ideológica se orientaba a lograr el respeto de las festividades judías y el Sábado, cerrando las escuelas en esos días, dedicando mayor atención a las lenguas nacionales, agrupando a los alumnos de acuerdo con su edad, unificando las pequeñas escuelas vecinas, etc. Algunas de las escuelas se opusieron a esas exigencias. Sus posibilidades de mantener una posición independiente dependían de su fuerza económica y política. Con el tiempo, el Vaad Hajinuj logró afianzar su posición debido a su fuerza económica⁷ y su influencia pedagógica en la inspección, capacitación de docentes y elaboración de programas y material de estudio, transformándose en el único ente central de la educación judía en la Argentina⁸.

Otro acontecimiento importante, a mediados de ese decenio, fue la reducción del apoyo económico de la JCA a la educación judía, que afectó doblemente a las escuelas del interior. Por un lado, la falta de medios involucró el cierre de muchas de ellas. Por el otro, junto con el apoyo económico se redujo la influencia ideológica en la educación por parte de los administradores de la JCA. Sus opositores ideológicos —que querían fomentar una educación que apoyara la cultura, la tradición y la nacionalidad judías— se organizaron para salvar las escuelas. En 1934 se reunieron, en la colonia Domínguez, 74 educadores y activistas para convenir un plan de acción. Este grupo —que logró el apoyo de los colonos, las Federaciones Sionistas de Entre Ríos y Buenos Aires, el Keren Kayemet Leisrael (Fondo Nacional Judío) y el Vaad Hajinuj Haroshí (de la Congregación Israelita, que en el ínterin cambió de posición ideológica)— consiguió establecer en 1935 la Organización para la Educación Hebrea/Idish en Entre Ríos (Hebreish-Idishe Shul Organizatzie in Entre Ríos), que en cuatro años fundó 40 escuelas, de las cuales 34 perduraron. En 1939, la JCA interrumpió incluso el pequeño subsidio que otorgaba hasta entonces y la posición ideológica del Vaad Hajinuj Haroshí cambió oficialmente. Se aprobó un nuevo Estatuto y todas las circulares pasaron a imprimirse en hebreo. El éxito logrado por esta organización inspiró a los activistas de la provincia de Santa Fe y del sur de la provincia de Buenos Aires, que establecieron sendas organizaciones con objetivos similares⁹.

La década del '40 fue testigo del afianzamiento y ampliación de las escuelas. Se dieron los primeros pasos para lograr el autoabastecimiento de personal docente. La Segunda Guerra Mundial y la tragedia que azotó al pueblo judío, aniquilaron la principal fuente de maestros para las escuelas. En 1940 se fundó el primer seminario para maestros que impartía educación judía a nivel secundario y formación pedagógica, con tendencia nacional-tradicionalista, hebrea-idish. Al mismo acudían alumnos del Gran Buenos Aires. En 1945, el Vaad Hajinuj Haroshí fundó el Instituto de Estudios

Judaicos, de orientación religiosa-nacional, cuya función consistía en captar alumnos del interior y capacitarlos para cumplir funciones de culto o en la docencia. Los alumnos, que estudiaban en Buenos Aires y para los cuales se estableció un internado, cursaban en el Instituto las asignaturas generales y rendían los exámenes, en forma libre, en los colegios secundarios nacionales.

Otro aspecto de dicho proceso fue la construcción, por primera vez, de edificios escolares cuya principal función consistía en servir a las escuelas. Las primeras escuelas que construyeron edificios propios fueron la Sholem Aléijem (1941), I.L. Peretz y J. Zhitlovsky (1946) y la escuela de la Comunidad "Iesod Hadat" (de los procedentes de Alepo), para la que se construyó un ala especial en el edificio comunitario.

La base institucional del Vaad Hajinuj de la Jevrá Kedisha se amplió. Se le incorporaron dos organizaciones educacionales que, hasta ese momento, se resistían a aceptar su hegemonía: la escuela I.L. Peretz (apoyada por activistas y simpatizantes del movimiento Bund) y las escuelas "progresistas" respaldadas por el ICUF (organización de judíos comunistas y simpatizantes de la Unión Soviética). La primera se incorporó al Vaad Hajinuj en 1942, tras resolver interrumpir las clases los sábados y días festivos judíos e introducir varios cambios en el programa de estudios. Las segundas lo hicieron en 1944, cuando el ICUF se incorporó a la DAIA (ente representativo de las instituciones judías en la Argentina) y comenzó a participar en las elecciones de la Jevrá Kedisha.

El principal desafío al que hacían frente los dirigentes y activistas del Vaad Hajinuj, era lograr que todas las escuelas adheridas cumplieran un programa mínimo común, que respetara algunos fundamentos de las tradiciones y tuviera una visión nacional¹⁰. No obstante, la política del Vaad Hajinuj respecto a las escuelas era muy liberal. La expulsión de las escuelas del ICUF a fines de 1952, por no incorporarse a la condena comunitaria de los procesos de Praga, fue un hecho excepcional. A principios de 1948 sucedió algo que precedió, en la práctica, a lo que habría de ocurrir una década y media más tarde: se estableció la primera escuela integral hebrea (estudios generales reconocidos por el gobierno, junto a asignaturas judías), entre las nuevas escuelas formadas a partir de la década del '30. Pertenecía a la Comunidad Iesod Hadat que, dirigida por el rabino Amram Blum, logró la incorporación al sistema educacional argentino.

Al finalizar el mencionado período, el hecho más descollante —también para la educación— fue el establecimiento del Estado de Israel. Su influencia no se limitó a los aspectos programáticos, sino que impulsó también la construcción de nuevos edificios, incrementó el número de alumnos y promovió los intentos de organizar a las escuelas sionistas incorporando a

representantes del Estado de Israel y de la Agencia Judía, para fortalecer la situación de las escuelas de orientación nacional y sionista, y difundir su ideología¹¹. Esa tendencia al crecimiento y vigorización caracterizó, material y numéricamente, la década del '50.

II. Análisis comparado

Aunque los comienzos de las dos redes educativas en cuestión datan de distintas épocas, guardan similitud desde el punto de vista del estadio evolutivo en el que se encontraban las respectivas comunidades. En tanto que las instituciones educacionales de la Argentina comenzaron sus actividades a fines del siglo XIX y durante el primer decenio del presente siglo, las de México lo hicieron durante la década del '20. Sin embargo, en ambas comunidades el funcionamiento de las escuelas coincidió con los inicios de la institucionalización comunitaria.

Al comparar el carácter de las instituciones que tomaron la iniciativa de fundar escuelas y consolidarlas, podemos notar una diferencia importante. Mientras que en México los que propulsaron el establecimiento de todas las escuelas judías fueron principalmente instituciones e individuos locales, la situación en la Argentina fue distinta. Se registraron allí, por cierto, algunas iniciativas locales, asumidas por instituciones o maestros que lograron reunir apoyo comunitario, pero las dos principales redes de educación organizadas y de base institucional estable, surgidas a fines del siglo XIX y a comienzos del XX, fueron las escuelas de las colonias agrícolas judías y las de los "Cursos Religiosos", ambas establecidas por la JCA. Entre las escuelas surgidas por iniciativa local en ese período, sólo algunas lograron cierta estabilidad; la situación de las otras no cesó de ser incierta. Las redes educativas de las colonias y de los Cursos Religiosos, en cambio, alcanzaron un funcionamiento estable y duradero. Es difícil saber cuál sería el desarrollo de la educación judía en la Argentina sin el aporte de la JCA. Sin esa contribución, posiblemente se habrían creado también escuelas judías, pero el proceso de su establecimiento sería más lento y no habría adquirido la magnitud que logró en dicho espacio de tiempo.

A esa diferencia esencial entre las comunidades de México y Argentina, cabe agregar otra diferencia, de orden ideológico. En ambas comunidades intentaron influir instituciones externas en el contenido ideológico de la educación impartida en las escuelas. En México, la organización norteamericana "Bené Berith" trató de ejercer su influencia sobre el carácter de las escuelas, a cambio del apoyo económico brindado. En Argentina, la JCA quiso imponer sus concepciones a las escuelas que había establecido, en parte con el aporte económico de los propios colonos. Dichos intentos probaron ser infructuosos en México, debido a que allí tanto

la carga material como la responsabilidad organizativa recaían sobre los miembros de la comunidad local. Por ello no tuvieron que ceder ante las presiones del rabino Zielonka, de la “Bené Berith”, para poder mantener sus escuelas, ya que ellos mismos las habían fundado, contratado a los maestros y financiado la mayoría de sus gastos.

En Argentina, en cambio, los intentos de influir en la ideología de las escuelas lograron su cometido. La JCA determinó, en la medida en que le fue posible ejercer el control sobre los maestros, el contenido y los objetivos educativo-ideológicos de las escuelas que se encontraban bajo su égida; esos objetivos consistían, sobre todo, en incentivar la integración de los hijos de inmigrantes en su nueva patria y enseñarles, asimismo, algunos fundamentos de la religión judía. Al analizar la paulatina declinación de la influencia ideológica ejercida por la JCA, sobresale con claridad el factor que la posibilitaba. Lo que coincidía con la reducción del apoyo material de la JCA a las escuelas. A medida que la responsabilidad financiera de las escuelas recaía más y más sobre las instituciones locales, las escuelas cambiaban su carácter: se transformaban en escuelas laicas y sionistas, donde se dictaban las clases en idish o en hebreo con pronunciación sefaradí¹².

¿Qué fue lo que impulsó a los inmigrantes judíos, en México y Argentina, a establecer escuelas especiales, cuya creación y mantenimiento exigían enormes esfuerzos y erogaciones económicas? ¿Se debió acaso a una costumbre atávica, que incitaba a un grupo humano emigrante a llevar consigo los esquemas de organización social a los que estaba habituado? Conformarse con esta suposición, sería como pecar de simplistas. La motivación que llevó a la amplia actividad desplegada en torno al establecimiento de escuelas judías, era más compleja y excedía de la mera explicación del fenómeno como si se tratara de una conducta rutinaria del individuo y su medio ambiente. Así, podemos encontrar una respuesta a ese interrogante en los diversos llamados a la comunidad judía para establecer dichas escuelas y apoyarlas, tal como aparecieron en la prensa judía, en los discursos, en las plataformas de los partidos judíos, en las declaraciones de principios de las instituciones comunitarias e, inclusive, en las discusiones que tuvieron lugar en vísperas de la creación de varias escuelas nuevas.

Esas nuevas instituciones educativas fueron establecidas para evitar la asimilación de la nueva generación en el seno de la sociedad mayoritaria y para asegurar la continuidad de la existencia del pueblo judío. La preocupación por conservar la identidad judía y la identificación con el pueblo judío por doquier, constituyó el principal móvil de casi todas las entidades educativas creadas durante el período que tratamos. El objetivo de la escuela judía fue transmitir a la generación que nació y creció en los

nuevos países, la “herencia judía”, considerada como religiosa, tradicional o laica, sionista o como base que justifica la continuidad de la vida judía en la diáspora. Sabemos de la existencia de dos grupos —uno en México y otro en Argentina— que no se identificaron con esas finalidades. A fines de la década del '20 y comienzos de la del '30, hubo un grupo denominado “radicales” —probablemente anarquistas o comunistas— que se oponían al establecimiento de una escuela judía nacional. De acuerdo con su opinión, la función de ésta debía ser capacitar a los niños judíos para que integren rápidamente a la escuela nacional y, una vez alcanzado este objetivo, tenía que desaparecer. En la Argentina, después de la década del '20, actuaba un grupo bien organizado de judíos comunistas, izquierdistas y simpatizantes de la URSS, que establecieron una red de escuelas —“Arbeter Shul Organizatzie” (Organización de Escuelas Obreras), conocida bajo el nombre de “Arbshulorg”— donde se dictaba enseñanza en idish y cuya meta consistía en educar a los niños infundándoles conciencia de clase e incentivándolos para la lucha por los intereses del proletariado¹³.

Al establecer sistemas educativos separados de los de la población mayoritaria, con especificidad judía, los inmigrantes rechazaban la posibilidad que tal vez se les estaba ofreciendo, de desaparecer como minoría diferenciada e incorporarse a la sociedad circundante, asimilando sus cualidades. En lugar de eso, decidieron preservar su identidad de minoría social-cultural-nacional-religiosa. Esa decisión de la mayor parte de los inmigrantes, de mantener su pertenencia —y la de sus hijos— al pueblo judío y a su cultura (por ejemplo, a través de la creación de marcos educativos judíos) se relacionaba en sumo grado con las añoranzas de la familia, por lo que había dejado en el país de procedencia y en la sociedad judía de allí. Esa añoranza por el viejo hogar llevó a los inmigrantes a enseñarle a sus hijos a leer y escribir en idish, para que el nexo con los abuelos y los tíos que habían quedado en Europa Oriental no se interrumpiera.

¿Cuál fue el período de desarrollo de los sistemas educativos de México y Argentina? A pesar de la ya señalada diferencia entre las épocas en que comenzó el establecimiento de las escuelas en ambos países, los períodos de crecimiento y consolidación fueron coincidentes. Tanto en la comunidad argentina como en la mexicana, los años '40 constituyeron la etapa más importante de organización, puesta en funcionamiento y desarrollo de los sistemas.

Ante todo, los acontecimientos cruciales de esa época —por ejemplo el asesinato de la mayoría de los judíos de Europa y la creación del Estado de Israel— tuvieron una importancia vital en cuanto al acaecer en el ámbito comunitario judío y por supuesto en el campo de la educación. La Segunda

Guerra Mundial, en cuyo transcurso desapareció un tercio del pueblo judío, tal como se indicara más arriba, aniquiló la fuente más importante que tenían esas comunidades para proveerse de maestros y profesores que enseñaran asignaturas judías. En esa década cristalizaron proyectos referentes al establecimiento de instituciones para la capacitación de docentes; las experiencias en la Argentina fueron más exitosas que en México. Otra posible consecuencia de dicho genocidio se ve reflejada en las cifras mencionadas más adelante y, según parece, sirvió de acicate para que los padres judíos se esmeraran en reafirmar su identidad como tales y enviaran a sus hijos a las escuelas judías. Por supuesto, es indudable que el Holocausto —así como la desaparición de las comunidades de Europa Oriental, donde existía la fuente más importante de creación cultural en idish— causó un descenso brusco de la posición de esa lengua, así como también de su creatividad literaria y cultural. Ese vacío fue ocupado lenta y parcialmente por el idioma hebreo y el Estado de Israel.

De ese modo se llega al segundo suceso importante, que influyó tanto en la introducción de cambios en los programas de estudio (respecto a la enseñanza del idioma hebreo y de temas concernientes a la Tierra de Israel y al sionismo) como en la aceleración del desarrollo de las redes escolares, la construcción de nuevos edificios, la apertura de nuevas escuelas a nivel primario y secundario, y en el gran incremento en el número de alumnos.

Además de esos hechos, pueden señalarse elementos específicos en lo que respecta a las comunidades mexicana y argentina:

- a. El afianzamiento económico, que fue más notorio en la comunidad mexicana.
- b. La revolución de 1930, que trajo aparejado el cierre de un número considerable de escuelas judías de Buenos Aires y aplazó, de ese modo, la evolución iniciada en los años '20.
- c. El establecimiento del *Vaad Hajinuj* (Consejo de Educación) de la Jevrá Kedisha Ashkenazí (posteriormente, Comunidad Ashkenazí) de Buenos Aires, en 1935, factor que aceleró el desarrollo del sistema educativo en la Argentina. Dicha entidad, cuya acción se desarrolló en un ámbito similar al del Vaad Hajinuj Haroshí de la Congregación Israelita de la República Argentina, logró fortalecer las escuelas judías, modernizar las viejas y anticuadas instituciones que alejaban a los alumnos, y desarrollar nuevos esquemas de pensamiento y trabajo que intentaban elaborar programas de estudio unitarios y con una coordinación interna. En México, en cambio, no se registró la presencia de un Vaad Jinuj de ese tipo, que trabajara junto a comisiones de activistas escolares locales en favor de las escuelas, que ejerciera un control pedagógico y que orientara en su tarea a maestros y directores. En dicha comunidad, no se verificó

una labor de entidades ajenas a las propias escuelas. La mayor parte del trabajo fue realizado por las comisiones de padres —patronatos— y por las comisiones pedagógicas escolares, compuestas de directores, profesores y activistas que conocían el tema o querían participar en la labor pedagógica.

Los datos estadísticos transcritos a continuación, elaborados sobre la base de un material escaso y problemático, reflejan claramente la consolidación y expansión de las escuelas en ambas comunidades, durante el decenio del '40 y los comienzos de los años '50¹⁴. En México, el número de alumnos desde comienzos de los años '40 hasta principios de los '50, aumentó hasta llegar a ser 6 veces mayor (en 1940 — 611; en 1950 — 2.670; en 1953 — 3.790). En Argentina, en cambio, el crecimiento fue más moderado: el número inicial sólo se triplicó (en 1940 4.343; en 1950 — 10.500; en 1953 — 13.000).

Este crecimiento se puso de manifiesto, asimismo, en la proporción de niños en edad escolar que concurrían a las escuelas. Las estimaciones aceptadas concernientes a México, indican que del 37% que asistía a los colegios judíos de todos los tipos (sólo escuela primaria: 43%), en 1943, el porcentaje ascendió a un 65% en 1953. Mis cálculos indican que de un 14% registrado en la Argentina, en 1940, encontramos un 27% en 1950, y un 34% en 1955 (estos datos comprenden sólo hasta el nivel primario, inclusive). De aquí se desprende que la proporción es dos veces mayor en México que en la Argentina¹⁵.

¿A qué se debió esa notable diferencia?

Una de las razones podría dar la respuesta, quizá, a la problemática especial de la educación general de México. Debido a la explosión demográfica acaecida en ese país, el gobierno no era capaz de proporcionar un número suficiente de escuelas para satisfacer las necesidades educativas de toda la población, tal como lo determinaba la ley de educación obligatoria para los primeros 8 años de estudio. Como consecuencia, la educación privada cumplía un papel de importancia en el contexto del sistema educativo nacional.

Los estratos socio-económicos a los que pertenecían la mayoría de los judíos, podían permitirse enviar a sus hijos a las escuelas privadas, donde el nivel de estudios era muy superior al de las estatales. En esas circunstancias, los judíos establecieron escuelas privadas propias que pudieron competir con las otras escuelas ya existentes e, incluso, evitaron que miles de niños judíos concurrieran a ellas¹⁶.

La situación en la Argentina era diferente, pues la ley de educación obligatoria se cumplía satisfactoriamente y la educación primaria gozaba de un nivel aceptable. La Argentina era un país que ofrecía también

educación secundaria y universitaria gratuita y de alto nivel, de modo que la clase media, a la que pertenecían los judíos, no enviaba a sus hijos a las instituciones educativas privadas y, por lo mismo, no estaba acostumbrada a pagar por la prestación de servicios educativos. Este hecho no favoreció el desarrollo de las instituciones judías pagas. Los padres, que no estaban habituados a pagar por la educación de sus hijos, no se mostraban dispuestos a aceptar esas condiciones y en su mayoría prefirieron no enviar a sus hijos a los colegios de ese tipo.

Otra razón concierne al hecho de que, mientras en México las escuelas judías eran integrales, en la Argentina, en dicho período, eran sólo complementarias y los niños debían concurrir a dos escuelas diferentes, permaneciendo una gran parte del día fuera de la casa (en cierta medida, debido a los viajes hasta las escuelas, que no siempre estaban situadas cerca de los hogares). Eso reducía el tiempo que los niños podían dedicar a sus deberes o al esparcimiento. Asimismo, la existencia de otra escuela exigía la preparación de deberes adicionales. Dicha situación era considerada por los padres como una sobrecarga para sus hijos, lo cual podría perjudicar su rendimiento en los estudios del colegio estatal (considerado por ellos como el más importante, ya que de él dependía el éxito profesional futuro), o el desarrollo infantil de los niños.

Estas dos posibles explicaciones nos conducen a determinar las características de las escuelas en México y en la Argentina. La escuela, en México, comprendía tanto los estudios generales como los judaicos. Más de una vez los maestros de asignaturas judías protestaron por el hecho de que las escuelas judías atraían a los alumnos por medio de estudios generales de alto nivel, y no con estudios judaicos, que quedaban relegados a una posición secundaria. En la Argentina, en cambio, las escuelas judías de ese período ofrecían sólo estudios judaicos, que se convertían en el único centro de interés que, al parecer, atraían menos que la combinación de estudios generales y judíos. Este aspecto constituyó uno de los principales componentes de una ardua discusión que se desarrolló en la comunidad argentina, en torno a la idea de establecer escuelas integrales; dicha discusión duró decenas de años.

Además de los factores señalados hasta aquí, que tal vez expliquen el porqué de la diferencia en la proporción de niños que concurren a las escuelas judías de México y de Argentina, se plantea también un interrogante acerca de si esas diferencias no son también la consecuencia de una disparidad en el interés manifestado por los padres y los hijos con respecto a la educación judía formal y, en general, por cualquier tipo de educación judía.

Las escuelas no constituían el único marco donde se impartía educación judía; existían también otros marcos no formales, tales como los movimientos juveniles sionistas, los centros sociales para jóvenes, las organizaciones comunitarias, etc. También en esos contextos se intentó, a veces con gran éxito, transmitir a la nueva generación el "legado judío" y reforzar los sentimientos de pertenencia al pueblo. Aunque no dispongo de una estimación exacta en cuanto al número de jóvenes que participaron en las actividades dentro de esos marcos, ni cuento con un análisis del contenido judío que éstos intentaron transmitir, opino que si consideramos en conjunto las instituciones formales y no formales, tampoco nos sería factible cerrar el abismo numérico proporcional que separa a ambas comunidades. No dudo que mi planteo referente al desinterés de los padres, respecto a la educación judía, es válido para una parte de la población judía, tanto de la Argentina como de México. El interrogante que cabría investigar más profundamente, atañe a la proporción de miembros de cada comunidad pertenecientes a cada grupo.

Otro de los aspectos que reflejan el interés público por la educación judía formal, es el relativo a las fuentes económicas que la financian. También en este punto puede verse una importante diferencia entre las comunidades argentina y mexicana. En México, los aranceles de estudio pagados por los padres cubren más del 70% del presupuesto corriente de las escuelas; en la Argentina, no llegan a solventar el 50%. Por un lado, podría afirmarse que la comunidad mexicana es más pudiente que la argentina y por lo tanto puede permitirse mayores gastos; por el otro, empero, la educación en la Argentina era menos onerosa, pues no incluía los estudios generales. Esa situación obligó a los activistas escolares de la Argentina a buscar otras fuentes financieras. Un papel central, en este sentido, lo desempeñaron la Jevrá Kedisha Ashkenazit y otras instituciones comunitarias. Cuando tampoco eso fue suficiente, los activistas recurrieron a la ayuda de las instituciones financieras, por ejemplo las cooperativas de crédito y los bancos, que donaron una parte minúscula de sus ganancias. En la década del '50 se dio un fenómeno que sería aún más común en los años '60: la creación de cooperativas de crédito por activistas escolares a fin de que proporcionaran los medios necesarios para las escuelas.

Los diversos medios de financiación de las escuelas en la Argentina, presentan una diferencia sustancial en comparación con los de México. En este país, la educación estaba solventada en su mayor parte (más del 80%), como retribución por servicios educativos o donaciones directas a las escuelas. En la Argentina, en cambio, casi la mitad de los presupuestos escolares era cubierta con dinero obtenido por medio de actividades que nada tenían que ver con las escuelas o con la educación:

- 1) Cobro de cuotas sociales o pagos por derecho de sepultura a cargo de la Jevrá Kedisha.
- 2) Cobro de intereses y comisiones, a cambio de servicios financieros.

Estos elementos podrían constituir otro punto de referencia para un análisis del interés del público por la educación judía¹⁷.

Los sistemas educativos en cuestión funcionaban dentro de los marcos legales establecidos por los gobiernos de los respectivos países. La Constitución mexicana, sancionada en 1917, prohibía toda actividad religiosa en conexión con la actividad educativa¹⁸. Con esa disposición se quería amenguar la fuerte influencia que la Iglesia Católica ejercía sobre la educación y fundamentarla en una concepción laica y socialista, concordante con el espíritu de la Revolución. Pero dicha disposición se refería también a la enseñanza privada, incluso a las escuelas judías. Puesto que éstas impartían simultáneamente enseñanza general y judaica, se veían sujetas a la inspección estatal. Para que la enseñanza general impartida fuera reconocida oficialmente, las escuelas debían solicitar su incorporación al sistema de enseñanza del Estado, que supervisaba las condiciones físicas y los programas de estudio. Los docentes de estas asignaturas eran nombrados por el gobierno y debían declarar, bajo juramento, que no pertenecían a ninguna institución religiosa, que harían todo lo posible para desarraigar cualquier fanatismo religioso del corazón de los niños y que les impartirían la educación con un espíritu socialista. Estos principios, que ya eran válidos en la década del '30, están explícitamente detallados en el Art. 39 de la Ley Orgánica de Educación Pública, sancionada en el año 1942¹⁹. Las disposiciones de referencia, que tenían en mente a las escuelas de la Iglesia Católica, influyeron en las escuelas judías más allá de la enseñanza oficial. La educación judía se había visto afectada por las limitaciones impuestas a toda actividad religiosa (cuyo objetivo era la enseñanza católica, como ya lo hemos señalado) en los marcos del colegio.

De ese modo, en la década del '30, no se permitía enseñar Biblia ni celebrar oficialmente las fiestas judías. La enseñanza de Biblia fue calificada como una actividad reaccionaria, que contradecía los principios de la Revolución. Los inspectores del Ministerio de Educación solían interrogar a los alumnos acerca de sus estudios y les pedían que tradujeran párrafos de textos de lectura. Hacia fines de esa década comenzó a notarse un cambio en dicha actitud. Ya en 1939, la "Idishe Shul" pudo celebrar oficialmente la fiesta de Purim, en tanto que el estudio de la Biblia fue autorizado sólo en 1942. Esa transición fue el resultado de un cambio personal en el Ministerio de Educación, que vino tras la elección de un nuevo Presidente, en reemplazo de Cárdenas. La nueva administración no

modificó el carácter liberal laico de la enseñanza oficial, pero moderó la orientación de las reformas.

La próxima concesión del gobierno a la enseñanza judía, tuvo lugar una década más tarde. Hasta entonces se prohibía impartir instrucción judía en las escuelas secundarias. Sólo en 1953, luego de tratativas y gestiones en las que participaron los directores de las escuelas secundarias judías y los representantes del Ministerio de Educación, se autorizaron oficialmente esos estudios, que hasta entonces se impartían en forma ilegal.

En la Argentina, la Constitución no consideró la situación de la enseñanza privada. Sin embargo, la legislación que se refiere a la misma, fue promulgada hace más de 100 años. La ley 934 del año 1878 se refiere a las instituciones privadas y provinciales de enseñanza secundaria. Según la misma, los alumnos de los colegios privados, reconocidos por el Ministerio de Educación, podían presentarse a los exámenes externos de los colegios estatales y, si los aprobaban, tenían derecho a recibir diplomas equivalentes a los de los colegios estatales. Para incorporar los colegios privados a la enseñanza oficial, el Ministerio de Educación se reservaba la prerrogativa de determinar los programas de estudio mínimos de las asignaturas dictadas ~~en los colegios estatales~~, recibir información a menudo sobre el desarrollo de las instituciones y las enseñanzas impartidas en ellas, y enviar sus representantes a controlar los exámenes²⁰. Aparentemente, durante el período que analizamos, la única institución judía que funcionó al amparo de esa ley, fue el Instituto Superior de Estudios Religiosos Judaicos, auspiciado por el "Vaad Hajinuj Haroshi" —Cursos Religiosos Israelitas de la República Argentina, que contaban con el patrocinio de la Congregación Israelita de la República Argentina.

La segunda ley es la 1.420, promulgada en 1884, que establecía la enseñanza primaria obligatoria para todos los habitantes del país. La importancia primordial de esa ley fue que ponía la educación pública bajo la jurisdicción exclusiva del gobierno político, anulando la influencia de la Iglesia Católica. Esa misma ley aceptaba, en los artículos 70–72 del capítulo octavo, la existencia de instituciones privadas de instrucción primaria, siempre que observaran las siguientes disposiciones: informar al Consejo Escolar del distrito sobre la intención de habilitar una escuela, que esa escuela funcionara bajo la inspección de las escuelas estatales, que los directores fueran docentes con título reconocido por el Estado, cuidar las condiciones morales, higiénicas y sanitarias de los alumnos²¹.

Esta ley —que se refiere a las escuelas que imparten instrucción general, como ser las escuelas parroquiales de las diversas iglesias, escuelas étnicas (italianas, alemanas, vascas, ruso/alemanas, armenias, etc.) o particulares lucrativas (orientadas a ciertos estratos económico-sociales)— facilitó la

existencia de las escuelas judías complementarias. Debido a que éstas no incluían en sus programas estudios generales, se veían exentas de casi todo control por parte de las autoridades gubernamentales correspondientes. Sólo en septiembre de 1938 se publicaron nuevas disposiciones que reglamentaban el funcionamiento de las “escuelas extranjeras de idioma y religión, cuyo alumnado cumple la obligación escolar en las escuelas dependientes del Consejo”²². Además de controlar los títulos habilitantes de los directores, los programas y los libros de estudios de esas escuelas, la inspección del Consejo Nacional de Educación revisaba las condiciones físicas en que funcionaban dichos establecimientos. Muchos de ellos fueron clausurados a fines de la década del '30 y comienzos de la del '40 y volvieron a recibir la autorización para reanudar su funcionamiento tras efectuar las refacciones necesarias.

Esta situación causó dificultades a varios establecimientos pero en definitiva, las disposiciones redundaron en su beneficio, ya que al mejorar las condiciones físicas, las escuelas judías fueron más atractivas y absorbieron a un nuevo alumnado. Otro de los objetivos de las mencionadas disposiciones fue supervisar el carácter nacional de la enseñanza impartida en las escuelas. Con ese fin fue creada una asignatura denominada “Temas Patrios”, que incluía lecciones resumidas de historia argentina y se dictaba en el idioma en que funcionaba la escuela.

En resumen, se puede decir que, a pesar de que ambos estados impusieron limitaciones a la educación judía y ejercieron control en la misma, el contexto legal permitía, sin duda, la existencia de las escuelas judías y su normal desarrollo.

EPILOGO

Este estudio comparado observa la idea que se generó y desarrolló en un mismo lugar de origen, y evolucionó en dos medios con características diferentes. Los educadores que dirigieron y desarrollaron las diversas escuelas, se formaron y adquirieron su experiencia pedagógica en los centros educativos y pedagógicos judíos que habían existido en Lituania y Polonia, entre las dos guerras mundiales, o en las escuelas de la Alliance Israelite Universelle, e incluso en escuelas de Palestina.

También los padres de los niños que estudiaban en esas escuelas procedían de los mismos países e incluso de las mismas ciudades y aldeas. Esas raíces comunes son las que señalaron la base de donde partían dichas escuelas y las metas que se proponían servir: el carácter ideológico de los programas y el ideal del alumno que quisieron forjar.

Las diferencias del medio en el que se desarrollaron, determinaron las diferencias de características de cada una de las redes educativas. Pero esas

diferencias de medio ambiente son dinámicas y los cambios operados en las sociedades circundantes, así como también en las propias sociedades judías a partir de la década del '60, produjeron un notable acercamiento en cuanto a los rasgos peculiares de las dos redes escolares judías.

Un análisis comparativo de ambas, en la década del '70 y en lo que va del '80, pondría al descubierto muchas más similitudes que las encontradas en el período a que se refiere nuestro estudio.

NOTAS

1. Ver L. Maites, *Di Idische Veltleje Svive in Méksike. Iovl Buj fun der Idisher Shul in Méksike*. 1939, p. 17; L. Baion. *Dos Idische Shulvezn in Méksike. Der Veg Iubilí Oigabe 1930-1940*, pp. 54-55.
2. Hubo docentes que preconizaron la idea de impartir también la enseñanza general en uno de los idiomas judíos nacionales (idish o hebreo). Esa posición era inaceptable tanto para el gobierno (que exigía impartir la enseñanza en castellano) como para los padres, que deseaban facilitar de ese modo el avance de sus hijos en los estudios secundarios y universitarios. Ver: L. Baion, "Di Gueshijte fun der Idisher Shul". *Iovl Buj, Tsvantsik Ior Idische Shul in Méksike 1924-1944*, p. 18. El director Meir Berguer, sugirió enseñar todo el programa en hebreo.
3. H. Avni. Argentina. *Haaretz Haie'udá*. Jerusalem, 1973 (hebreo). Sobre la posición del Barón Hirsh respecto a la educación judía, ver p. 29. Sobre la posición inicial de la JCA en la educación, ver pp. 174-177.
4. En 1916 había 29 escuelas con 33 maestros y 2.757 alumnos. M. Mayern Laser. *Dos Idische Shulvezn in Argentine*. Buenos Aires, 1948 (idish), pp. 47-48.
5. Sus estatutos fueron aceptados a fines de noviembre de 1935. Ver actas de la Comisión Directiva de la Jevrá Kedisha Ashkenazit, 25 de noviembre de 1935, p. 374.
6. Ciertos miembros de la Comisión Directiva de la Jevrá Kedisha intentaron dos veces durante la década del '30, establecer un fondo especial para apoyar a la educación aumentando la cuota social y subvencionando periódicamente con dinero del presupuesto corriente. Ver Z. Schechner, *Bedrajim lo Makbilot. Hashvaat Toldot Hahitarguenut Hakehilatit Baiahadut shel Méksico Ve-Argentine, 1930-1953*. Jerusalem, 1978 (hebreo), p. 47; actas de la Comisión Directiva de la Jevrá Kedisha Ashkenazit, 6.4.33, pp. 40-41.
7. La subvención que concedía a las diversas corrientes de escuelas durante la década del '40 fue de un 33% y en la década del '50 llegó al 40%, además de los gastos requeridos para la construcción.
8. En 1957 se le unió el Vaad Hajinuj Haroshi, de la Congregación Israelita de la República Argentina, que hasta entonces se encargaba de las escuelas del interior argentino.
9. Mayern Laser, pp. 103-105, 112; *Di Idische Velt*, 19.3.37 p. 8, 21.1.38 p. 7, 11.3.38 p. 5; *Di Idische Zeitung*, 24.3.38 p. 3.
10. Ver las resoluciones de la Segunda Conferencia sobre la Educación Judía, que organizó el Vaad Hajinuj a mediados de 1949. *Di Idische Zeitung*, 9.6.49 p. 3.
11. Ver ejemplos de Mayern Laser. "Dos Idische Shulvezn in Argentine", tomo 2 (borrador). Archivo Central para la Historia del Pueblo Judío, Jerusalem P. 139, INV 4459. También: *Di Idische Zeitung*, 8.2.50 p. 3, 10.6.51 p. 6, 12.7.51 p. 5.
12. Ver H. Avni. *Iahadut Argentine. Ma'amadá Hajevratí Udmotá Hairgunit* (hebreo), Jerusalem 1972, p. 88; *Cursos Religiosos Israelitas de la República Argentina. Programa Analítico y Reglamento General*. Buenos Aires 1917, 27 pp.

13. Ver el testimonio de M. Baion "Dos Idishe Shulvezn in Méksike". (Idish) *Der Veg Jubilei Oisgabe, 1930-1940*. México 1940, p. 55. Ver asimismo: Ester. "Di arbeter froi un der 'Arbshulorg'". *Unser Shul, Joidesh Organ fun der Tzentral Farvaltung fun Arbshulorg* (1:4), junio de 1932, p. 6.
14. Los datos estadísticos referentes a las escuelas en México fueron extraídos de: Levitz, J. *The Jewish Community in Mexico, its Life and Education*. Tesis doctoral, Dropsie University. Abril 1954, p. 66. Las evaluaciones porcentuales son de Maizel, Tuvia. "Idn in Méksike - Idishe Dertsiung". *Algemeine Entsiklopedie*. T. 5, New York, 1957, p. 418 (idish). Los datos referentes a las escuelas en la Argentina fueron extraídos de: Mayern Laser, Mendl. "Dos Idishe Shulvezn in Arguentine" (idish). Buenos Aires 1948, pp. 108, 115. *Dertsiung, Joidesh Yurnal far Fragn fun Shul un Dertsiung*. Buenos Aires, abril de 1937 - julio de 1942 (órgano del Va'ad Hajinuj de la Jevrá Kadisha). Avni, Haim. *Iahadut Arguentina*. Ma'amadá Hajevratí Udmutá Hairgunit (hebreo). Jerusalem, 1972, p. 89. Tablas estadísticas publicadas por el Va'ad Hajinuj para los años 1940-1960; en el legado de Mendl Mayern Laser en el Archivo Central para la Historia del Pueblo Judío. Jerusalem, P. 139 INV. 4459. Para las evaluaciones porcentuales he utilizado: Schmelz, U.; Della Pérgola, S. "Hademografia shel Haiehudim beArguentina ubeartsot ajerot beAmérica Halatinit" (hebreo). Universidad de Tel Aviv, Tel Aviv, 1974, pp. 38-39, 65, 82.
15. Cabe destacar que si los datos relativos al comienzo de esta época se refieren a las escuelas primarias en ambos países, los datos referentes a las escuelas en México a comienzos de la década del '50 consideran todos los niveles escolares y por lo tanto no son comparables con los de la Argentina que continúan refiriéndose al nivel primario exclusivamente. Tal vez, entre ellos, se mantiene la misma proporción numérica que existía en los comienzos de la década del '40.
16. Ver el planteo de Rafi Sheniak, en: Avni, H.; Singer, H.; Sheniak, R.; "Iejudam shel Iehudei Mexico" (hebreo) *Tefutzot Israel* (16:1) enero-marzo de 1978, p. 69.
17. En la Argentina es dable encontrar algunos ejemplos aislados de redes escolares, con una mínima financiación externa. Una de ellas es la Organización Escolar Hebreo-Idish de Entre Ríos, que al final de la década del '30 y comienzos de la del '40 se estableció y se mantuvo, con el apoyo de las colonias agrícolas y grupos comunitarios de las aldeas y ciudades de esa provincia. Tal vez sea éste un exitoso ejemplo de lo que puede lograr un grupo de apoyo amalgamado, concentrado en pequeñas poblaciones y con una fuerte convicción acerca de la necesidad que exista una institución comunitaria.
18. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (con las últimas reformas del período legislativo de 1974), México, 1975, pp. 3-4.
19. Campobassi, L.A. *La enseñanza privada en América Latina y en la Argentina*. Buenos Aires 1965, pp. 18-19.
20. Visconti, M.J. *Legislación Escolar Argentina*. Buenos Aires, 1968, pp. 167-176.
21. Id. Id., pp. 170-171, 195-196.
22. Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*. N° 789, Buenos Aires, septiembre de 1938, pp. 98-100.