

# **EL EDUCADOR JUDÍO TRANSNACIONAL: NUEVAS PERSPECTIVAS PARA SU FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN EN CONTEXTOS GLOBALIZADOS**

**MARCELO I. DORFSMAN**

## **Abstract**

In this paper, I refer to the transformations experienced by the teaching profession in the information age. I review main statements regarding the problems of the teaching role, considering the existence of four core dimensions in the development of the teaching profession: the academic-disciplinary dimension, the pedagogical dimension, the personal-reflective dimension and the social-community dimension. I examine the emergence of the transnational dimension, as one of the innovative aspects of this era, and its impact on training and on teachers' needs, and I propose the concept of "transnational consciousness", which can be useful also to redefine the concept of "Jewish Educator" and to develop theoretical lines and practices for their training and updating.

*Key words:* Transnational Jewish Educator, transnational consciousness, dimensions in teacher training, transnational virtual networks.

## **Introducción**

El educador en general, y el educador judío en particular, se encuentran inmersos en un contexto sociocultural dinámico y cambiante.

A lo largo de siglos, la profesión de educar ha sido considerada como

central en el marco de las necesidades de la transmisión cultural y formación laboral de las futuras generaciones. En las últimas décadas, el surgimiento de Internet, la proliferación de redes sociales virtuales y el desarrollo de entornos tecnológicos multimediales, han impactado en la educación en general y en los roles tradicionales atribuidos a los educadores, en particular.

En la investigación desarrollada en el Centro Liwerant entre los años 2012-2014, “El educador judío latinoamericano en un mundo transnacional”,<sup>1</sup> nos preguntábamos de entre otras, de qué manera los fenómenos de transnacionalización por un lado, y el desarrollo de las redes virtuales y de los entornos digitales por el otro, impactan en los procesos formativos del educador judío en el campo de la educación formal y no formal. La investigación refiere a educadores judíos “transnacionales”,<sup>2</sup> tanto aquellos que se encuentran físicamente en sus países de origen en América Latina (especialmente en México y en Argentina), como a aquellos que han migrado a otros países, particularmente a Israel. En todos los casos, éstos han adquirido parte de su formación profesional y de su bagaje cultural fuera de sus países de origen, lo cual se asume tiene una influencia central en su desempeño y desarrollo.<sup>3</sup>

En este trabajo me referiré a las transformaciones que experimenta el rol del educador en el marco del surgimiento de nuevos entornos tecnológicos que impactan en su práctica y en la organización de la enseñanza. Revisaré afirmaciones claves respecto de la problemática del rol docente,<sup>4</sup> considerando la existencia de cuatro dimensiones centrales en

1 Investigación desarrollada en el Centro Liwerant de la Universidad Hebrea de Jerusalem, entre los años 2012-2014. J. Bokser Liwerant, S. DellaPergola, L. Senkman y Y. Goldstein, *El educador judío latinoamericano en un mundo transnacional. Informe de investigación*, México 2015.

2 “Educador Judío Transnacional” es un concepto colectivo, elaborado por el equipo de investigación del proyecto EJTN, del Centro Liwerant para el Estudio de América Latina, España, Portugal y sus Comunidades Judías, que evolucionó de un proyecto piloto liderado por el Dr. Yosi Goldstein en 2011.

3 Los conceptos de “Transnacionalismo” y de “Educador Judío Transnacional”, se amplían en el informe final del proyecto (véase nota 1), p. 276.

4 Si bien el concepto de “rol docente” refiere habitualmente al rol del educador formal,

la formación y en el desarrollo de la profesión: la *académico-disciplinar*, la *técnico-pedagógica*, la *personal-reflexiva* y la *socio-comunitaria*.<sup>5</sup> Sostendré que, en las nuevas condiciones creadas en la sociedad de la información,<sup>6</sup> se ha generado un replanteo del significado de esas dimensiones favoreciendo el surgimiento de una nueva que, si bien no está aun suficientemente consolidada, la denominaré en forma transitoria *dimensión transnacional en la formación docente*.<sup>7</sup> La consolidación de dicha dimensión, que da cuenta de nuevas características y necesidades en la formación profesional, contribuirá a una comprensión más profunda de las modificaciones que acontecen actualmente en la concepción del rol y en la configuración de sus prácticas.

A la luz de la investigación realizada, propondré el concepto de “consciencia transnacional”, como concepto que atraviesa en forma transversal las dimensiones de la formación, y puede resultar de utilidad también a la hora de redefinir el concepto de educador judío, y de establecer líneas teóricas y prácticas para su formación y actualización.

### Breve reseña histórica sobre el rol docente

La profesión docente ha sido extensamente estudiada a lo largo de la historia. Desde las primeras definiciones de Juan A. Comenio que propone

---

me referiré en este trabajo en forma indistinta al educador formal y al no formal.

- 5 Marcelo I. Dorfsman, “La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información”, *RED-DUSC. Revista de Educación a Distancia-Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, <<http://www.um.es/ead/reddusc/6>> (acceso: 2012)
- 6 M. Castells propone el término “sociedad informacional” como alternativa a “sociedad de la información”. Citamos: “El término sociedad de la información destaca el papel de esta última en la sociedad [...]. En contraste, el término informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder”. M. Castells, *La era de la información*, México 1999, p. 47.
- 7 Esta dimensión, que ha sido exhaustivamente analizada y desarrollada en el proyecto de EJTN del Centro Liwerant, será también eje en mi análisis de las características y necesidades de la formación docente en nuestros días.

“enseñar todo a todos”, pasando por las visiones particulares de grandes pedagogos como Freinet y Montessori, Korczak y Freire; el docente ha sido caracterizado básicamente como un líder social, responsable de la formación y continuidad social y cultural de las generaciones venideras.

En la década de los '90, la pedagoga argentina Cristina Davini identificaba tres tradiciones en la historia de la formación profesional docente: la tradición normalizadora, la tradición académica y la tradición eficientista.<sup>8</sup> En esa misma década, la pedagoga norteamericana Sharon Feinman Nemser, mencionaba la existencia de tres tradiciones, coincidentes con la anterior: la normalizadora, la liberal y la profesionalizante. Feinman-Nemser identificaba, a su vez, cinco orientaciones conceptuales en la formación: la académica, la práctica, la técnica, la personal y la crítico-social.<sup>9</sup>

Los enfoques y conceptualizaciones mencionadas hasta acá, dan cuenta de por lo menos cuatro dimensiones bien definidas en la caracterización de la profesión docente: en primer lugar, la que da cuenta de la apropiación de un saber académico-disciplinar que, de acuerdo con los diversos enfoques que consideremos, puede ocupar un lugar central, preeminente o simplemente accesorio, entre los que forman al docente. En este sentido, en tanto Davini y Feinman-Nemser refieren al saber académico como al centro de una de las tradiciones en cuestión, Fenstermacher y Soltis lo ubica como centro en uno de los tres enfoques con los que caracteriza la práctica del docente y que, a todas luces, representa el enfoque más conservador.<sup>10</sup> Shulman, entre tanto, señala el saber de la disciplina como el saber básico del docente, pero no el que lo caracteriza específicamente – que es el saber pedagógico acerca de los contenidos disciplinares.<sup>11</sup>

La segunda dimensión es la que refiere al saber pedagógico. Este saber, al que Shulman denominaba “saber pedagógico acerca de los contenidos”,<sup>12</sup>

8 M. C. Davini, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires 1999.

9 S. Feinman-Nemser, “Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives”, *The Teachers College Record* CIII-6 (2001): 1013-1055.

10 G. Fenstermacher y J. Soltis, *Enfoques de la enseñanza*, Buenos Aires 1999.

11 L. S. Shulman, “Conocimiento y enseñanza”, *Harvard Educational Review*, LVII (1987): 1.

12 *Ibidem*.

es puesto en el centro por pedagogos como Montessori y Freinet. De igual manera, el enfoque del liberador, es una muestra del lugar de relevancia que Fenstermacher y Soltis les dan a este aspecto de la práctica.<sup>13</sup>

La tercera dimensión es la del compromiso social y comunitario, para lo cual mencionaré a Contreras Domingo. Este autor caracteriza a la profesión docente en base a tres rasgos centrales; *el saber técnico-pedagógico, el saber disciplinar* y el *compromiso moral con la comunidad*.<sup>14</sup> Este planteo se articula con la concepción de “buena enseñanza” de Fenstermacher,<sup>15</sup> y con los planteos que sitúan a la didáctica como ciencia de intervención social y ubica en el centro de la formación al compromiso social y comunitario del docente. En esta línea de compromiso social podemos ubicar también el eje crítico social, mencionado por Feinman-Nemser.<sup>16</sup>

La cuarta dimensión es la personal-reflexiva, es decir, los planteos que se basan en el alumno como centro de las preocupaciones de las tareas docentes. En este punto mencionaremos desde la pedagogía de Freire y de Rousseau hasta los trabajos de Fenstermacher-Soltis, Jackson y otros.

Podemos resumir entonces que, hasta los 90’, abordamos la profesión docente principalmente desde cuatro dimensiones: la académico-disciplinar, la técnico-pedagógica, la crítico-social y comunitaria y la personal-reflexiva.

Analizaremos a continuación, el desarrollo de estas dimensiones a la luz de las nuevas condiciones derivadas del surgimiento de las redes virtuales, los entornos digitales y las tecnologías en la enseñanza.

### **Sociedad en red, docentes en red.**

En este capítulo, consideraremos el concepto de sociedad en red y su articulación con la profesión docente.

13 Fenstermacher y Soltis (véase nota 10).

14 J. Contreras Domingo, *La autonomía del profesorado*, Barcelona 1997.

15 G. Fenstermacher, “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza I*, Barcelona 1999.

16 S. Feiman-Nemser (véase nota 9).

Muchos investigadores coinciden en la idea que nuestras sociedades están viviendo hoy importantes transformaciones que impactan de manera significativa en las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales que se entretajan.<sup>17</sup> Uno de los aspectos que ha sido resaltado son los nuevos modos de producción y de consumo cultural existentes. El usuario ya no se limita a consumir, sino que, y merced a las transformaciones de los entornos digitales, también interviene activamente y produce contenidos en diferentes ámbitos y niveles. Se ha instalado en este sentido el concepto de “prosumidor” para expresar esta nueva condición de los sujetos frente a las realidades culturales.<sup>18</sup>

De este modo, las estructuras e instituciones tradicionales pierden en forma creciente legitimidad. Bauman utiliza una imagen para resumir estos cambios, sosteniendo que se trata de la “licuefacción acelerada de marcos e instituciones sociales” que funcionaron como articuladores de la modernidad.<sup>19</sup> Estructuras, ideas e instituciones legítimas en la modernidad, son interpeladas por nuevos actores sociales y culturales. Los conceptos de espacio y tiempo modifican su significación simbólica cuando se desarrollan espacios virtuales que los incluyen y superan. Asistimos también a una crisis de la territorialidad moderna, que no se reduce a la geografía de un Estado Nación determinado, sino a sus instituciones, valores, creencias, ideologías y a los espacios públicos y privados que delimitaron el territorio político, social y de la intimidad familiar o personal.

Este fenómeno fue caracterizado por Castells como “proceso de desterritorialización”, y esta era fue denominada por este autor como la era de la información, caracterizada principalmente por el informacionalismo como modo de desarrollo.

La tendencia de los sujetos a agruparse coincide con la decadencia de las instituciones tradicionales de la modernidad. Así, vemos que se forman movimientos políticos, ecológicos o de consumidores, en ocasiones en

17 Véase por ejemplo, Castells (nota 6).

18 A. Piscitelli, “Nativos e inmigrantes digitales: ¿brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún?”, *Revista mexicana de investigación educativa* 11-28 (2006): 179-185.

19 Z. Bauman y B. Vecchi, *Identidad*, Buenos Aires 2005.

forma casi espontánea. La red no produce estos movimientos, pero les da espacio y posibilidad de ser transmitidos en forma masiva y casi inmediata. Entonces, de manera casi paradójica, la red es un espacio de democratización, que también contiene en su seno factores de dominación y de exclusión social.

Entonces, caracterizamos a la red virtual como un espacio que atraviesa y aun desconoce espacios territoriales y nacionales. Se ponen en cuestión los conceptos de espacio público y de espacio privado, los límites se difuminan y se interpenetran. Uno de los aspectos que queremos señalar es, con el advenimiento de la red, la difuminación entre los espacios públicos y privados derivada de ellos. Bodker señala el concepto de “tercera ola” en oposición a la “segunda ola”.<sup>20</sup> En la “segunda ola”, el contacto entre hombre y ordenador se focalizaba en los espacios públicos, en particular en los espacios laborales.<sup>21</sup> La “tercera ola”, a diferencia de la anterior, amplía el espacio de interacción entre el hombre y su ordenador al ámbito de lo privado. El sujeto no limita el uso de tecnologías al espacio laboral, sino que literalmente “se lo lleva” a su hogar, gracias a la proliferación de múltiples artefactos tecnológicos que se introducen en todos los espacios – públicos o privados – en los cuales transita. Las diferencias entre lo público y lo privado se difuminan, la participación del sujeto en el mundo de la red se amplía. Ya no se trata solamente de los aspectos profesionales o laborales, sino que la red se introduce de lleno en todos los aspectos de la vida humana. Internet ha sido definida por Burbules y Callister como un “contexto en el cual se dan interacciones que combinan y entrecruzan las actividades de indagación, comunicación, construcción y expresión”.<sup>22</sup>

El desarrollo de la red ha generado nuevos espacios de práctica pedagógica – desde los sistemas de administración del conocimiento y hasta

- 20 S. Bødker, “When second wave HCI meets third wave challenges”, *Proceedings of the 4th Nordic conference on Human-computer interaction: changing roles*, Oslo 2006, pp. 1-8.
- 21 L. Bannon, “From human factors to human actors: The role of psychology and human-computer interaction studies in system design”, *Design at work: Cooperative design of computer systems*, Hillsdale NJ 1991, pp. 25-44.
- 22 N. Burbules y Callister, *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Buenos Aires 2010, p. 19.

las redes sociales, juegos digitales cooperativos y simulaciones, a través de los cuales se han desarrollado modelos de enseñanza y de capacitación profesional.<sup>23</sup> En estos nuevos modelos, los componentes tecnológicos dan respuesta a demandas del campo de la pedagogía, generándose de este modo una interdependencia entre ambos.

Evidentemente, y como hemos señalado hasta ahora, los nuevos modos de entrelazamiento social y cultural han tenido un importante impacto en los sistemas educativos y en las prácticas de los educadores. En el próximo capítulo, analizaremos cuáles son los nuevos modos de conocimiento de los educadores, y de qué manera éstos impactan en la percepción y práctica de su rol.

### **Conocimientos de los educadores en la era de la información**

La cuestión acerca de los conocimientos necesarios para un educador ha sido largamente debatida a lo largo de la historia. Tal como mencionaba al principio de este trabajo, diferentes tradiciones de formación insinúan la preeminencia de saberes de naturaleza académica, o pedagógica, y en algunos casos, saberes del orden de lo social y comunitario. La definición acerca del tipo de saberes que se espera tenga el educador, es de vital importancia en la definición de su rol y de las políticas formativas a considerar.

En los últimos años, la comunidad científica se ha interesado en el lugar que ocupa el componente tecnológico en el proceso educativo. Un modelo relevante que vale considerar es el que proponen Harris, Mishra y Koehler, el modelo TPCAK.<sup>24</sup>

23 Sobre el desarrollo de entornos virtuales para la enseñanza a-sincrónica, ver E. Kahiigi Kigozi, L. Ekenberg, M. Danielson y H. Hansson, "Exploring the E-learning State of Art: A Holistic Evaluation", *Proceedings of ECEL 2007*, Dublin 2007, pp. 349-355.

24 P. Mishra y M. Koehler, "Technological pedagogical content knowledge (TPCK): Confronting the wicked problems of teaching with technology", *Technology and Teacher Education Annual XVIII-4* (2007): 2214-2226.

En este modelo, los autores toman como base la existencia de los contenidos disciplinares y pedagógicos de la enseñanza, y le adicionan un tercer vértice al triángulo, que son los contenidos tecnológicos de la enseñanza. Los diferentes contenidos se articulan y entrelazan, dando cuenta de diferentes perspectivas y enfoques del conocimiento del docente y de sus prácticas. Entonces, al proponer a las tecnologías en un nivel equivalente al de los demás aspectos del conocimiento, se ponen de relieve los contenidos, su naturaleza, el entorno en el que se encuentran, los modos de identificarlos y detectarlos en la red, y las destrezas y habilidades necesarias para acceder e interactuar con ellos. De este modo, se cuestionan la exclusividad de determinados modelos de acceso al conocimiento,<sup>25</sup> y el carácter unívoco de su naturaleza.<sup>26</sup>

Los cambios acaecidos han impactado en el concepto de alfabetización, en tanto concepto básico en todo proceso de aprendizaje, y que a diferencia de las primeras definiciones, hoy se concibe como una *práctica social*. La UNESCO define la alfabetización como:

La capacidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicarse, utilizar ordenadores, a través de material impreso, escrito para diferentes contextos. La alfabetización supone un proceso continuado de aprendizaje que posibilitará al sujeto acceder a sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y participar en forma activa en la sociedad.<sup>27</sup>

Los nuevos modos de alfabetización incluyen destrezas, estrategias y disposiciones necesarias para adaptarse a los cambios que se suceden de manera permanente en las tecnologías de la información y de la comunicación, y que impactan en nuestras vidas personales y profesionales. Éstos nos permiten utilizar las tecnologías e Internet a fin de identificar

25 En el modelo tradicional, el acceso es a libros organizados en colecciones, catálogos, bibliotecas, etc.

26 Con el advenimiento de los nuevos modos de producción y difusión de los conocimientos, el modelo textual deja de ser unívoco y pasará a compartir la escena con producciones gráficas, multimediales, tridimensionales y otras.

27 UNESCO, "Literacy for Life. Education for All Global Monitoring", *Report 2006*, París: Unesco Publishing. Recuperado el 22.3.2011 desde: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-en.pdf>.

cuestiones relevantes, localizar información, evaluar críticamente su utilidad y comunicarse efectivamente con los otros.<sup>28</sup> En este sentido, Eshet-Alkalay sostiene que existen cinco aspectos en la alfabetización digital: La alfabetización reproductiva, la alfabetización divergente, la alfabetización de la información, la alfabetización visual y la alfabetización socioemocional. Cada una de ellas da cuenta de destrezas específicas a desarrollar, en este caso por los docentes que interactúan con el entorno.<sup>29</sup>

Nos encontramos entonces frente a una nueva perspectiva del educador y de su rol, nuevas destrezas le son requeridas siendo asimismo necesario que transiten nuevos entornos. La transformación de los conceptos de tiempo y espacio lo afectan, y la irrupción de nuevos entornos junto con la pérdida del monopolio en el control del aula y del conocimiento, lo amenazan, pero al mismo tiempo le abren canales inéditos de desarrollo.

### **Nuevas perspectivas en la comprensión del rol del educador**

En un trabajo anterior, he propuesto la dimensión digital en el rol docente sosteniendo que dicha dimensión:

[...] considera los componentes más específicos de la era digital y su impacto en la enseñanza: la posibilidad de apropiarnos de los entornos, de construir nuevos espacios de trabajo y cooperación, de liderar comunidades, de publicar ideas y contenidos en forma privada, pública y semipública, el potencial multimedial a nuestro alcance.<sup>30</sup>

Y proponía la figura del docente global que “[...] nacido en la era digital, es un docente fortalecido por su entorno, por su cultura y por las nuevas

28 D. J. Leu, C. K. Kinzer, J. L. Coiro y D. W. Cammack, “Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies”, *Theoretical models and processes of reading* V-1 (2004): 1570-1613.

29 Eshet-Alkalay, Y., “Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era”, *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* XIII-1 (2004): 93-106.

30 Dorfsman (véase nota 5).

herramientas a disposición. Herramientas que aprenderá ‘con’ o ‘de’ sus propios estudiantes”.<sup>31</sup>

Al señalar la dimensión digital del rol docente, ponía énfasis no solamente en los aspectos que hacen a la tecnología propiamente dicha, sino y en particular, a la utilización de entornos colaborativos para la enseñanza y el aprendizaje, y a la “consciencia en acto” de la globalidad que propone la virtualidad.

La perspectiva del docente global se focalizaba en una visión de un docente provisto de conocimientos tradicionales, subsumido en un entorno “socio-virtual”, lo cual le posibilitaba trascender su propio entorno y enriquecer su práctica y su comunidad. No obstante, dicha perspectiva no consideraba con la profundidad suficiente lo que Schachter y Galili-Schachter denominaron alfabetización identitaria.<sup>32</sup> Con esta dimensión refieren los autores a la capacidad y a la voluntad del sujeto de convertir un texto en parte del proceso de conformación de su propia identidad, de la manera particular en que la construye y en referencia con su propio contexto social y cultural.<sup>33</sup>

En otro trabajo reciente hemos definido tres perfiles entre los desarrolladores de un proyecto de educación museal: el perfil académico-educativo (PAE); el perfil artístico-multimedial (PAM) y el perfil etno-cultural (PEC).<sup>34</sup> Llevado a un terreno educativo “no museal”, me permito afirmar que el PEC desarrolla su práctica con el propósito de que el alumno pueda construir “identidad” sosteniendo la importancia de un enfoque de educación multicultural que se orienta al diálogo entre identidades y culturas diferentes. El propósito del PEC es que el alumno experimente una vivencia emocional profunda que lo conecte con su historia personal y familiar, conexión ésta que puede vincularlo con su propia cultura o bien,

31 *Ibidem*.

32 E. P. Schachter e I. Galili-Schachter, “Identity literacy: Reading and teaching texts as resources for identity formation”, *Teachers College Record* CXIV-5 (2012): 1-37.

33 Si bien los autores refieren específicamente al texto escrito, me permitiré ampliar el concepto a textos en diferentes formatos visuales, multimediales, digitales.

34 M. Dorfsman y G. Horenczyk, “La dimensión ideológico-identitaria en un proyecto multicultural de educación museal”, *Revista de Educación a Distancia Número 41. Número monográfico sobre “Interculturalidad en el nuevo paradigma educativo”*, <<http://www.um.es/ead/red/4>> (acceso: 21.09.2014).

puede contribuir a establecer puentes desde su propia identidad cultural hacia otras. El PEC está interesado en la construcción del relato identitario, es decir, el relato que favorece la construcción de su propia identidad y que se fundamenta en el pasado para tratar de comprender y representar la realidad local y los valores y necesidades de la comunidad. Este educador comprende que la interpretación del pasado se construye, y es la resultante de una negociación en la cual participan diferentes factores y condicionantes sociales, políticos y culturales.

A lo largo de la investigación llevada a cabo en el Centro Liwerant de la Universidad Hebrea de Jerusalem, se ha relevado en forma amplia, fundamentalmente mediante encuestas pero también merced a entrevistas en profundidad, las características y naturaleza del “Educador Judío Latinoamericano Transnacional”. Los educadores entrevistados, elegidos por el equipo investigador<sup>35</sup> por sus historias profesionales, se caracterizan por haber transitado diferentes escenarios nacionales, sociales y culturales. Al finalizar este capítulo, nos preguntamos en qué medida las conceptualizaciones abordadas contribuyen a comprender la naturaleza y el rol del educador judío transnacional y de qué manera. En el próximo capítulo analizaré esas características de manera provisional, siendo mi intención proveer nuevos elementos de análisis al rico trabajo realizado.

### **Discusión: el educador judío transnacional, algunas ideas para su análisis<sup>36</sup>**

Hasta el momento de la elaboración de este trabajo, se han realizado en

35 Los investigadores principales de tal investigación son: Prof. Judit Bokser Liwerant, Prof. Sergio DellaPergola y Dr. Leonardo Senkman. El coordinador general del proyecto fue el Dr. Yossi Goldstein, del Centro Liwerant de la Universidad Hebrea de Jerusalem.

36 Como su nombre lo indica, este capítulo no se propone realizar un análisis exhaustivo de las entrevistas. Tal como se indica en el *Informe de investigación* (véase nota 1) el análisis de las entrevistas “nos provee de una mejor comprensión de las percepciones, concepciones y diagnósticos de su realidad, en boca de los propios educadores,

Israel nueve entrevistas en profundidad<sup>37</sup> con educadores considerados transnacionales, algunas de ellas vía Skype pero la mayoría en forma presencial. Cada entrevista ha sido precedida por una pre-entrevista, en la cual los entrevistados eran interiorizados acerca del propósito de la entrevista, y se les solicitaba una hoja de vida. En la mayoría de los casos, los entrevistados conocían la investigación, habiendo completado previamente el cuestionario de la misma, o bien el cuestionario suministrado en las etapas previas a su inicio.<sup>38</sup> Los nueve educadores entrevistados son en su mayoría argentinos, la mayoría reside actualmente en Israel y todos ellos han ejercido su profesión en por lo menos tres países. Éstos han sido seleccionados por el equipo de investigación tomando en cuenta sus historias de vida y profesionales, y por la relevancia de sus cargos y sus prácticas.<sup>39</sup>

Una primera impresión de las entrevistas deja traslucir que el educador transnacional es aquel que ha tenido la vivencia de desarraigo y la ha superado, merced a la reconstrucción de este espacio en cada lugar en el que transita, que le ha posibilitado su propia reconstrucción identitaria y profesional. “No me olvido nunca del primer Iom Hazicaron, (...) no me conocía nadie (...). De este modo, se me ocurrió mi primer proyecto...” (M.B., 25.02.2014). Uno de los entrevistados define metafóricamente esta

---

dimensión clave que guía su praxis académica/profesional” (p. 72) No obstante, si bien esta etapa se ha iniciado, “los resultados serán presentados en una fase posterior (ibídem).

37 Las entrevistas han sido llevadas a cabo entre febrero y mayo de 2014 por el Dr. Yosi Goldstein, coordinador de la Investigación, junto con el Dr. Leonardo Senkman y el Dr. Marcelo I. Dorfsman y corresponden a educadores que habitan en Israel o en países de América Latina, no en Argentina ni en México. Desde entonces, se han realizado entrevistas en profundidad en Argentina y otras se realizarán en México. A los efectos de elaborar estas primeras ideas para el análisis, hemos escogido las primeras nueve entrevistas, llevadas a cabo desde Israel.

38 Dicho cuestionario fue elaborado por el Dr. Yosi Goldstein y fue suministrado a un total de 120 educadores judíos en todo el mundo.

39 Para mayor información sobre las entrevistas en profundidad, ver la presentación del Dr. Yosi Goldstein: “In-depth interview in Education and in the Transnational Latin American Jewish Educator project – TNJE”, elaborada a propósito de la Conferencia Internacional de Oral History que se llevó a cabo entre el 8 y el 10 de junio en la Universidad Hebrea.

situación de desarraigo y reconstrucción cuando sostiene que “...somos el pueblo del *software*, no del *hardware*...” (A.S. 25.10.2013). Junto con ello, otra cuestión que me ha impactado es el concepto de “espacio” que se trasluce de las entrevistas.<sup>40</sup> Parece ser que el educador transnacional logra trascender el concepto de espacio como lugar geográfico, y lo re-define como espacio cultural e identitario: “Lo judío es un espacio natural para mí. No quiere decir que todo es bueno, es el lugar en el que me siento cómoda...” (N.N. 31.03.2014). “El lugar es el lugar donde podés hablar educación judía”. (S.H., 17.04.2014).

¿De qué manera logra el educador transnacional reconstruirse en cada espacio al que llega? Sin que esto quiera parecer una respuesta definitiva, podemos hablar de las *best practices*<sup>41</sup> de cada uno de ellos, prácticas educativas que el entrevistado ha definido como aquellas que le han dejado una marca en su historia profesional. Las *best practices* parecen ser una síntesis y reconstrucción de sus prácticas históricas, enriquecidas por la experiencia acumulada en su transitar transnacional: “...siempre la misma con un permanente *crescendo*. Una sinfonía que no termina pero que cada vez suena más fuerte” (C.T. 05.03.2014). “Hay un componente idealista, que me lleva de nuevo a Ioná y a Majané Ramah...” (S.H. 17.04.2014). Las respuestas respecto de esta cuestión fortalecen las hipótesis acerca de la centralidad de la circulación de los conocimientos, sumada a la existencia de un interesante proceso de negociación cultural en cada uno de los escenarios transitados.

El educador transnacional reconstruye también el concepto de tiempo recuperando para sus nuevas prácticas los proyectos y figuras que lo impactaron a lo largo de su trayecto formativo. Uno de los entrevistados sostiene “Hay que hacer *network*, tener un pensamiento transnacional...” (A.S. 25.10.2013). El espacio es también red, un entramado de educadores

40 En este punto es dable aclarar que, en tanto educador judío nacido en Argentina y radicado en Israel en el año 2003, me he sentido personalmente involucrado e identificado con diferentes tramos de las entrevistas realizadas.

41 Uno de los temas de las entrevistas eran las *Best Practices*, es decir, cuáles eran en opinión del entrevistado, aquellas que definiría como sus “mejores prácticas” profesionales.

y recursos que el educador tiene a disposición. Parece ser entonces que el educador transnacional tiene consciencia de red y actúa también de acuerdo con ella.

En síntesis, podemos decir en forma tentativa que el educador transnacional parece ser aquel que efectivamente ha vivido la experiencia del traslado y del desarraigo, y ha debido reconstruir sus espacios, sus tiempos, su historia y sus prácticas, en un proceso de permanente negociación cultural e identitaria. Así como el educador multicultural es aquel que, de acuerdo con Hezer<sup>42</sup> desarrolla una consciencia multicultural, podemos enunciar de manera muy preliminar que el educador transnacional es aquel que tiene o desarrolla consciencia de red transnacional— es decir — se sabe parte de un entramado social, cultural e identitario que lo trasciende en tiempo y espacio. En este punto, el componente tecnológico y virtual es un soporte necesario, pero no suficiente para explicar y sostener su desempeño.

En el próximo capítulo, intentaré realizar una síntesis reflexiva acerca de lo expuesto hasta acá, y propondré algunas líneas de análisis orientadas a definir posibles políticas educativas a futuro.

### **A modo de cierre y conclusión preliminar: el lugar de la consciencia transnacional en la formación docente<sup>43</sup>**

Al iniciar este trabajo, me preguntaba acerca del impacto que los procesos de transnacionalización y el progresivo avance de las redes virtuales y los entornos digitales sobre los procesos formativos del educador judío en el campo de la educación formal y no formal.

Una primera revisión teórica, me permitía afirmar la existencia de cuatro dimensiones en el desarrollo de la profesión docente: la académica disciplinar, la técnico-pedagógica, la personal-reflexiva y la socio-identitaria; y me planteaba como desafío la comprensión de la dimensión transnacional, en tanto categoría de análisis que nos permitiría una comprensión más

42 Hana Ezer, *Rav-leumiut bajevrá u-bebatéi haséfer: hebetim jinujiim ve-oraniim*, Tel Aviv 2004.

43 Tal como se indica en el nombre del capítulo, en el mismo nos proponemos ofrecer

profunda de las modificaciones que acontecen en la concepción del rol y en la configuración de sus prácticas. Me preguntaba entonces acerca del significado de aquella dimensión transnacional: ¿se trata acaso de una quinta dimensión, que se suma a las cuatro anteriores con características y naturaleza particulares? ¿O bien se trata de una dimensión transversal, que atraviesa cada una de las dimensiones anteriores y las resignifica?

Al finalizar el trabajo, trataré de enunciar algunas ideas provisorias, con el propósito de contribuir al debate teórico en torno de este interesante y novedoso concepto de “Educador Judío Transnacional”.

Una de las primeras reflexiones que surgen es que la dimensión transnacional involucra un fuerte componente vivencial-afectivo, componente que se adquiere en situaciones de desarraigo y ruptura con el país de origen, sea por elección o por imposición. La vivencia del desarraigo y el impacto en la percepción de rol han sido descriptos de diferentes maneras por los educadores entrevistados y me lleva a pensar que dicha vivencia es una condición existencial en la construcción de esta dimensión. Es en este sentido que sostenía que, la componente tecno-virtual es un soporte y no un componente estructural de dicha dimensión. Educadores que no se han movido de su país, no serían considerados entonces propiamente educadores transnacionales, sino educadores que tienden a asumir una consciencia transnacional.

El concepto de “consciencia transnacional” puede ser de suma utilidad para la formación y actualización de los educadores judíos, sosteniendo que se trata de una categoría transversal, que enriquece y resignifica cada una de las cuatro dimensiones de la formación docente: 1. Cuando nos referimos a la dimensión académica-disciplinar, sostenemos que en la formación docente deben primar los aspectos epistemológicos de la misma, siendo que el conocimiento de la disciplina está en la base de toda política formativa. ¿Cómo concebimos a esta dimensión a la luz de una consciencia transnacional? El educador con consciencia transnacional

---

algunas conclusiones preliminares que puedan contribuir al debate iniciado en esta investigación, y a una próxima etapa de la misma que refiere al análisis cualitativo de las entrevistas (Véase *Informe de investigación*, citado en nota 1, pág.72)

concibe a la disciplina como un campo amplio, sin tiempos fijos ni fronteras establecidas. Este educador tiene consciencia de que el conocimiento está distribuido de acuerdo con criterios geográficos, ideológicos y políticos; y entiende también que la formación no finaliza con los tiempos formales que se marcan en forma externa sino que es continua: la formación del educador con consciencia transnacional está sustentada en un fuerte soporte en redes virtuales transnacionales, y en un proceso de alfabetización digital que le permite acceder a nuevos conocimientos, compartirlos, transmitirlos y procesarlos de manera autónoma. 2. La dimensión técnico-pedagógica refiere al entrenamiento del educador en estrategias y metodologías de enseñanza, a la vez que una fuerte formación en política y filosofía de la educación. El educador con consciencia transnacional concibe a la enseñanza como un proceso de permanente aprendizaje compartido; compartido con sus colegas, con sus propios docentes – en particular, las figuras fundantes en su formación – y con sus alumnos. La consciencia transnacional supondría en este caso, que el docente conoce que el espacio educativo es maleable y colaborativo, y que el aprendizaje se produce en la medida en que el sujeto que aprende toma parte activa en el mismo. El aprendizaje puede ser un proceso público o privado, pero no puede dejar de ser compartido dado que la consciencia transnacional es la del sujeto que aprende en y para la comunidad. 3. La dimensión personal-reflexiva es aquella que refiere a la capacidad reflexiva del sujeto en la práctica, en términos de Schön la reflexión sobre la práctica.<sup>44</sup> La consciencia transnacional supondría que el educador es capaz de recuperar y reconstruir espacios educativos transnacionales, “llevando consigo” ideas, conocimientos y aprendizajes tomados de otros educadores y figuras fundadoras. La consciencia transnacional es la que favorece en el educador el inicio de procesos de búsqueda y recuperación de su propia historia personal, y que le permite construirse y reconstruirse ante los nuevos desafíos con los que se confronta. 4. En la dimensión socio-comunitaria se mencionaba básicamente el compromiso moral con la comunidad como uno de los aspectos centrales del rol. La consciencia

44 D. Schön, “Formar profesores como profesionales reflexivos”, *Los profesores y su formación*, Lisboa 1992.

transnacional supondría que la comunidad con la cual nuestro educador está comprometido no se reduce a determinadas fronteras geográficas, sino que se amplía a espacios universales, transnacionales. Asimismo, he mencionado el componente cultural e identitario como un componente central de esta dimensión, mostrando de qué manera los procesos de negociación cultural y de reconstrucción de la propia identidad personal y profesional, han impactado en las prácticas educativas. Podríamos decir entonces que en esta cuarta dimensión, la consciencia transnacional aporta un componente cultural e identitario, que se suma al componente ético y comunitario ya establecidos.

Al finalizar este trabajo, propongo entonces repensar la formación y actualización del educador judío, a la luz de estas líneas que apuntan a la creación de una consciencia transnacional; consciencia que se traduce en una formación que incluya el trabajo con redes transnacionales de aprendizaje; una alfabetización digital que lo habilite para acceder a diferentes recursos, crearlos y recrearlos; un entrenamiento reflexivo que le permita indagar en su propia biografía escolar y profesional y le permita recrearla y reconstruirla; y una formación ética y vivencial que favorezca procesos de negociación cultural y de elaboración identitaria.