

“¿Yo, argentino?": Las colectividades judías en Argentina (1890-1920), entre la preservación étnica y la construcción del ser nacional.

Luna y Maria del Rosario.

Cita:

Luna y Maria del Rosario (2013). *“¿Yo, argentino?": Las colectividades judías en Argentina (1890-1920), entre la preservación étnica y la construcción del ser nacional.* XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/961>

XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia 2 al 5 de octubre de 2013

ORGANIZA:

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 113

Título de la Mesa Temática: “Las migraciones y los exilios europeos en el largo plazo: problemas metodológicos y procesos históricos”

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: Dra. Carina Frid; Dr. Alejandro Fernández y Dra. Nadia De Cristóforis

LA COLECTIVIDAD JUDÍA EN ARGENTINA 1890-1920: ENTRE LA CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y LA PRESERVACIÓN DE LA IDENTIDAD ÉTNICA

Luna, María del Rosario

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras

lunariosario14@yahoo.com.ar

Introducción

La Argentina de fines del siglo XIX y primeras décadas del XX fue escenario de lo que los historiadores llaman **inmigración aluvional**. Grandes masas de migrantes llegaban a estas tierras en busca de un presente y un futuro mejor, en un país que se posicionaba en el mercado mundial a través del modelo económico agroexportador, paralelamente a la realización del proyecto de unidad nacional pretendido por las elites para el fortalecimiento del nuevo Estado argentino (Casanello y Avellaneda, 2009). Durante el período 1889-1920, la inmigración **exótica** de judíos *ashkenazíes* y *sefardíes*, los denominados “rusos” y “turcos” –en referencia a su lugar de origen-, superó a los grupos tradicionalmente migrantes, tales como italianos, españoles y franceses que ya se

encontraban en suelo argentino desde mediados del XIX. A su arribo, los judíos se repartieron por el territorio, ubicándose principalmente en las grandes ciudades y en las colonias agrícolas de Entre Ríos, Santa Fe y norte de Buenos Aires, propiedad de la *Jewish Colonization Association* (JCA) del Barón Maurice Hirsch. Trajeron a cuestas grandes penurias como así anhelos de encontrar una oportunidad de prosperar en tierras americanas. Frente a un país nuevo, en pleno proceso de consolidación del Estado-nación, las colectividades judías establecieron fuertes vínculos de sociabilidad intracomunitaria como así también organizaron sus propias instituciones religiosas y educativas, siendo estas últimas complemento afín de los intereses del Estado (oligárquico) para suplir las falencias del reciente sistema educativo como así también siendo aparato para la “argentinización” del sujeto inmigrante.

En base a lo anteriormente mencionado, en el presente trabajo nos proponemos abordar, desde el ámbito educativo, el proceso de integración de estos grupos judaicos a la sociedad argentina. Si bien la documentación consultada demuestra una gran predisposición para la asimilación al **ser nacional**, no se descarta el ejercicio de prácticas de resistencia en pos de la preservación de la identidad étnico-religiosa de estos individuos, serio obstáculo para los fines homogeneizadores del Estado nacional. En relación a ello, intentaremos dilucidar si las instituciones educativas judaicas religiosas y seculares, tanto urbanas como las establecidas por la JCA en la zona del Litoral, pueden categorizarse como experiencias alternativas dentro del marco de la educación formal, integrando la enseñanza (laica) elemental -obligatoria tras la sanción de la ley 1420- y la educación religiosa como forma de preservación y transmisión cultural, o si fueron complementarias y funcionales a los intereses de la oligarquía argentina que frente al problema inmigratorio despliega la estrategia de **argentinización** del sujeto inmigrante como de represión efectiva de los grupos **peligrosos**.

No debemos olvidar que los *ashkenazíes* y *sefardíes* atravesaron diferentes experiencias históricas y trajeron consigo bagajes culturales y tradicionales -dentro del judaísmo- que muchas veces fueron disímiles unos de otros, por lo que no debemos caer en el error de hacer una categorización genérica del “judío” como un todo homogéneo ya que la diversidad de orígenes de estas colectividades se manifestó en un caleidoscopio de costumbres, idiomas, rituales y valores (Gómez Sollano y Corenstein Zaslav, 2009: 261) Siguiendo a Fainstein (2009), a la hora del análisis debemos tener en cuenta estos particularismos de **larga duración**, pensando que estos grupos conforman

una minoría (étnica) muy heterogénea dentro de y en relación a una sociedad mayoritaria que también cumple un rol activo dentro del contexto nacional. Por ello, la educación y la gesta de un sistema formal y uniformador sirvieron de herramientas a los sectores dirigentes para la “concientización” de las multitudes populares en pos de la construcción de un nacionalismo acabado que apelara a los intereses y los valores humanos patrióticos (Casanello y Avellaneda, 2009: 387), un modelo hegemónico de educación patriótica, tal como afirma Devoto (2003), en base a una **tradición nacional**, que aglutine a todos dentro de una **comunidad imaginada**.

Para soñar, para vivir, para crear un mundo nuevo: Inmigración judía, en busca de un futuro mejor en la joven Nación argentina

Hacia finales del siglo XIX, la Argentina se encontraba en la encrucijada de constituirse y posicionarse ante el mundo como una Nación fuerte, consolidada en un pasado remoto en base a un sentimiento patriótico. Para tal fin, durante las presidencias liberales del último tercio del siglo diecinueve, se llevó a cabo el proyecto modernizador de fuerte impronta positivista que implicó, por un lado, el exterminio de los **elementos bárbaros** –aniquilamiento del indio y adoctrinamiento del gaucho- dentro del territorio nacional junto con la ampliación de las fronteras internas, y por otro lado, el fomento de la inmigración para la creación de una sociedad y comunidad política modernas y civilizadas. Siguiendo los postulados de Halperin Donghi (1987), creemos que la idea de atraer al inmigrante como promotor de la **civilización** a estas tierras ya se encontraba presente en los ideales de la Generación del '37, principalmente en el pensamiento de Sarmiento y Alberdi. Sin embargo, el arribo del nuevo sujeto migrante no cumplió con las expectativas de estos pro-hombres ya que durante las primeras décadas del nuevo siglo se convirtió en foco de conflictividad social y amenaza para la elite gobernante, por la cual ésta recurrió a dos soluciones fundamentales: la integración del extranjero por medio de la inculcación del nacionalismo a través de la escuela dirigido a niños nacidos (o no) en territorio argentino (José María Ramos Mejía y Ricardo Rojas fueron los grandes difusores de la educación patriótica como una **auténtica religión cívica**), y la política represiva y xenófoba contra el **terrorismo** a través de la Ley de Residencia (1902) y la Ley de Defensa Social (1910).

En este contexto, durante la primera presidencia de J. A. Roca (1880-1886), y luego seguido por Juárez Célman (1887-1890), se promovió por decreto la inmigración judía hacia la Argentina (decreto aprobado en 1881), designando funcionarios en Europa para

organizar y potenciar la inmigración judía *ashkenazí* procedente de Rusia y Europa Oriental, y posteriormente en 1887 se sancionó la ley que autorizaba la entrega de pasajes financiados (Cassanello y Avellaneda, 2009: 391). En el proyecto estuvo fuertemente vinculada la JCA, asociación civil filantrópica fundada por el Barón Hirsch en 1890 para el fomento de la inmigración y su posterior instalación en colonias agrícolas, como así también la Alianza Israelita Universal (AIU)¹ y la elite comunitaria del judaísmo inglés. La Argentina representó, para estas colectividades, la oportunidad de escapar de la grave situación que sufrían en sus países de origen, tanto por las penurias económicas como por las limitaciones que significaba el **ser judío**, estigma que también debieron sufrir durante los *pogroms* en el régimen zarista. Fue así que arribaron al puerto de Buenos Aires la embarcación *Wesser* (1889) y el vapor *Pampa* (1891) con aproximadamente 800 judíos cuyo destino fueran las colonias del Litoral, Buenos Aires, La Pampa y Santa Fe².

Paralelamente a esta llegada planificada de inmigrantes, grupos *sefardíes* provenientes del Imperio Otomano y de países árabes³ arribaron a la Argentina en un movimiento espontáneo de migración –aunque la JCA contrató *sefardíes* marroquíes formados por la AIU como maestros para las escuelas en las colonias–, localizándose fundamentalmente en grandes ciudades como Córdoba, Buenos Aires, Rosario, entre otras.

La política inmigratoria oficial no fue bien vista por los grupos opositores al gobierno liberal ya que veían en los judíos un grupo étnico diferente cuyo respeto “incondicional” hacia las tradiciones patriarcales y religiosas, junto con el idioma *idish*, serían un obstáculo para su integración y la creación de la sociedad nacional amalgamada en base al proyecto del **crisol de razas** que exaltaban las clases dominantes (Zadoff, 1994), por lo que se convertirían en un elemento social

¹ La Alianza Israelita Universal fue fundada en 1860 por B. Créémieux, con apoyo de la burguesía judeo-francesa y financistas de otras nacionalidades europeas radicados en París. Si bien apoyó (indirectamente) la campaña emigratoria de la JCA, ya que veía a aquella como un canal poco eficiente, la AIU se propuso el progreso de la población judía en sus propios países de origen.

² En el marco de consolidación de la Argentina agroexportadora, el establecimiento de los colonos judíos obedeció la distribución preexistente de tierras, no siendo tocadas de ninguna forma la propiedad latifundista, por lo que los nuevos asentamientos de colonos se ubicaron en zonas semidesérticas y poco preparadas para su explotación (Feierstein, 2007: 73)

³ La colectividad sefardí es proveniente de Turquía, los países balcánicos, Siria y Marruecos, siendo una pequeña minoría (4,2%) dentro de la comunidad judía. La debacle financiera y la declinación política del Imperio Otomano; la instauración del servicio militar obligatorio introducida por la Revolución de los Jóvenes Turcos (1908) y la situación de inestabilidad política debido a la Guerra de los Balcanes, fueron las causas que provocaron la emigración hacia la Argentina (Menascé, 2008).

perturbador. Asimismo, la llegada de la masa judía reforzó viejos prejuicios xenófobos y estereotipos clásicos que compartió gran parte de la población. A lo largo de los apartados siguientes intentaremos demostrar que la generalización no permite ver la riqueza de la diversidad de los hechos. Si bien muchos judíos fueron adeptos a la observancia del credo, cabe resaltar que, según datos sugeridos por Feierstein (2007), entre un 80 y 85% de la población migrante hebrea fueron de base laica o no observante de la ley mosaica, muchos de ellos influenciados por la *Haskalá* o Ilustración judía, que junto al clima de tolerancia racial y la ausencia de trabas estructurales formales imperantes en el país, permitieron una rápida asimilación no solo difundida por parte del estado nacional sino también como iniciativa voluntaria de los sujetos en su capacidad de adaptabilidad a la nuevo medio.

En contraposición a Feierstein, las autoras Cassanello y Avellaneda afirman que la predisposición a la integración correspondió a las clases medias judías, mientras que las masas se mostraron reacias a la idea de asimilación cultural debido a la creencia de que esta llevaría a la renuncia de sus valores, por lo que, para las autoras, la constitución de escuelas de la colectividad como así también la definición de una educación judía fuera de una importancia trascendental para la conservación de la identidad judía. Centrándose en el concepto de identidad del individuo judío, postulan la resistencia que presentó el mismo a nivel general y particular frente al proceso homogeneizador, configurando una etapa de redefiniciones sociales, políticas y culturales dentro del colectivo nacional en construcción. Si bien los intentos por establecer una contra-hegemonía basada en preceptos religiosos y culturales de la alteridad terminaron subyugados al orden imperante, esto no quiere decir que en la cotidianeidad no se llevaran a cabo acciones de resistencia, de conservación de la identidad a través de la re-significación de **saberes socialmente productivos**, esto es, involucrando la preservación del componente judío tradicional y el sentimiento de arraigo al nuevo territorio. Para ello fueron fundamentales elementos tales como las relaciones comunitarias y familiares –una característica particular de la inmigración judía fue el viaje de toda la familia hacia el nuevo territorio; una vez establecidos, el núcleo familiar y los lazos sociales intra y por fuera de este fueron factores que permitieron la preservación de la identidad tradicional-, la escuela y fundamentalmente la lengua *idish* (más que el hebreo). Muchos autores (Feierstein, Zadoff, etc.), afirman que esta situación de resistencia cultural se produjo entre los primeros migrantes, mientras que

las segundas y siguientes generaciones de **judeo-argentinos** mostraron signos de aculturación, no completa, pero sí de un **alejamiento** de los jóvenes respecto de sus mayores (Mirelman, 1988; 292 y ss.).

“Yo, ¿argentino?”: entre el proceso de argentinización en la escuela y la preservación de la identidad judía en la colonización agrícola

“Si el conocimiento es la mayor felicidad no debe ser negada a hombre alguno (...) Que el estudioso reduzca sus necesidades al mínimo para adquirir la Torá; su existencia será dichosa y el futuro de Israel estará asegurado” (Trepp, 1980: 53). Para el pueblo judío, uno de los preceptos fundamentales dentro de su doctrina ha sido siempre la educación. La misma constituye un soporte básico de arraigo y de preservación del **ser judío** para las futuras generaciones así como generadora de tensiones y posibilidad frente al contexto social, político, cultural y económico en el que se desarrolla (Gómez Sollano y Crenstein Zaslav, 2009: 261).

Mientras el sistema educativo nacional argentino se encontraba en sus primeros años de gestación formal, las nuevas comunidades arribadas conformaron espacios sociales e instituciones comunitarias en las que se conservaran y legitimaran los elementos estructurales de su identidad particular y su pertenencia a la misma. Empero, el proyecto encabezado por el Estado, representante y garante de los intereses de las clases dominantes, se basaba en la firme convicción de que era menester homogeneizar y adoctrinar a esa masa de inmigrantes que se posicionaba en el imaginario social como amenaza al orden imperante. Para tal fin, debían disolverse todas aquellas diferencias étnicas en pos de la conformación de una **nacionalidad argentina**: inventar una tradición, recuperando el pasado de la gran nación preexistente (Bargman, 2006), e imponerla a través de los instrumentos que dispone el aparato estatal. Por ello, hacia fines de la primera década del siglo XX, una fuerte campaña anti-extranjera contra escuelas de las colectividades -entre las cuales judíos e italianos fueron los más perseguidos- se llevó a cabo como método ideológico para alcanzar aquel anhelado proyecto, paralelo a la dura represión ejercida contra extranjeros y obreros en las postrimerías del Centenario.

El proyecto de educación presentaba una fuerte impronta positivista y normalista, centrada en el disciplinamiento del sujeto educando a través de normas de higiene, adoctrinamiento de los cuerpos, la utilización del guardapolvo, la regulación del tiempo

de clase y de esparcimiento del niño, entre otros (Puiggrós, 2006). Por ello, sostenemos que para el periodo analizado, la escuela funcionó como un mecanismo disciplinario y de control social a través de la producción y regulación de costumbres, hábitos y prácticas (Campione y Mazzeo, 2002). Incluso durante el radicalismo (1916-1930), el sistema educativo siguió funcionando como reproductor de las relaciones de dominación, pero dentro del contexto político de apertura democrática, y con la tarea de la **enseñanza democrática** para configurar al **ciudadano educado**.

El sistema educativo proclamaba, entonces, una organización con miras hacia la igualdad, masividad y homogeneización, amparado por la sanción de la Ley 1420 de 1884, por la cual la educación debía ser común, laica, gratuita y obligatoria y cuya jurisdicción abarcara la Capital Federal y los territorios nacionales (Puiggrós, 2003: 87). Si bien la misma determinaba la secularización de la escuela primaria pública, no impedía la enseñanza de religión (artículo n° 8)⁴, por lo que las escuelas judías integraron la educación elemental (primaria) y las exigencias y obligaciones que establecía el Consejo de Educación, con la enseñanza judaica centrado en lo religioso; por tanto: “... cada comunidad nacional extranjera tendió a agruparse y a conservar su cultura [a través de] la creación de escuelas propias, donde se pretendía –por ejemplo- enseñar en el idioma de origen” (Tedesco en Bargman, 2006).

Si bien esa fue la intención primera de las escuelas judías, el desarrollo de la enseñanza en idioma *idish* no se llevó a cabo formalmente hasta la década de 1940.

Las primeras escuelas judías fueron aquellas en zonas rurales del interior. Como se ha analizado en los apartados anteriores, fueron en su mayoría judíos *ashkenazíes* quienes se dirigieron hacia las colonias agrícolas. Debido a la falta de recursos del gobierno nacional y provincial que les impedían cumplir con las exigencias de la Ley 1420 como así el limitado alcance de la Ley Láinez (1905)⁵ en sus inicios, la iniciativa privada de la JCA de establecer una red escolar –reconocida luego por el gobierno argentino- que abarcara todas las colonias y poblaciones agrícolas judías en la Argentina vino a suplir las falencias estatales al interior del país, dando educación primaria no sólo a niños judíos sino también a los hijos de criollos que vivieran en la zona. Los objetivos primordiales de la educación en las colonias fueron formar a los inmigrantes como

⁴ “La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de las horas de clase”

⁵ La Ley Láinez (ley 4874) que autorizaba a la Nación a instalar escuelas de su jurisdicción en las provincias que así lo pidieran fue el cierre a la organización del sistema educativo argentino.

agricultores⁶; **argentinarlos** cívicamente (transmitiendo valores y tradiciones de la sociedad receptora por medio de la enseñanza patriótica) y formarlos como ciudadanos de la fe mosaica (Bargman, 2006: 27), siempre siendo el castellano el idioma de transmisión de saberes tanto del currículo oficial como de los conocimientos judaicos ya que el *idish* era un “elemento de aislamiento social” y el hebreo se estudiaba solo para el cumplimiento del rito. La intención primordial de la JCA al crear estas escuelas fue la asimilación de los colonos a la sociedad, tomando al judaísmo como un culto o religión y no como identificador de nacionalidad. La Asociación recibió fuertes críticas no sólo en su acción educativa sino también por parte de los colonos disconformes que denunciaban a la administración:

(...) de la cual somos esclavos en todo sentido de la palabra (...) Odiamos a administración de la JCA en las escuelas donde esclavizan moralmente a nuestros hijos que por su nacimiento en este país merecen á que de su educación se ocupe el gobierno de su patria y no extraños (Testimonio extraído de El Monitor de la Educación, 1909: 13)

como así también de los maestros *sefardíes*, quienes llegaron al país desconociendo cuestiones básicas del territorio, inhabilitados de cumplir sus tareas por falta de materiales didácticos, percibiendo bajos salarios y recibiendo gran hostilidad por parte de los colonos y ninguna respuesta a sus reclamos para con la JCA y la AIU.

Pero fue esa fundación de instituciones educativas –se llegaron a crear 78 establecimientos entre todas las colonias- lo que preocupó a la elite dirigente ya que “*la incorporación de esas gentes de hábitos, ideas y religión distintas a las nuestras*” (Avni, citado en Epstein, 1997) representaba una amenaza para la creación de una sociedad amalgamada, mientras que por otro lado, ya era manifiesta la desilusión de la misma por el fracaso del proyecto civilizador “importado” de Europa. Debido a ello, el Estado organizó un cuerpo de inspectores nacionales y técnicos destinados a controlar las actividades educativas de los grupos extranjeros (Epstein, 1997), realizando, durante la presidencia de José M. Ramos Mejía en el Consejo Nacional de Educación, una agresiva campaña contra la red educativa judaica rural, controlando y fomentando el uso sistemático de símbolos patrios (**liturgia patriótica** como mecanismo de cohesión

⁶ La mayoría de los arribados a las colonias provenía de ámbitos urbanos, dedicados especialmente a profesiones relacionadas al comercio y actividades terciarias, por lo que las escuelas debieron impartir formación agrícola.

nacional), la enseñanza exclusiva en castellano, y denunciando cualquier indicio o sospecha de transmisión de valores culturales étnicos particulares.

Entre noviembre de 1908 y enero de 1909, la revista **El Monitor de la Educación** publicó el informe del Inspector nacional Ernesto Bavio⁷ dirigido a Ramos Mejía en el que denunciaba que muchas escuelas rusas y hebreas: “*insistían en su deplorable empeño de no cumplir con las leyes del Estado respecto a la enseñanza nacional*” (El Monitor, 1908: 597), principalmente en las **aldeas judías** en las que:

(...) son los colonos más cerrados y excluyentes: allí toda la enseñanza transmitida en las escuelas, es en hebreo y no hay más libro de lectura que la Biblia (...) es denigrante, es depresivo para nosotros que haya escuelas en el país en las que la enseñanza que reciben los niños argentinos sea exclusivamente extranjera (Bavio, 1908:602),

por lo que aquellas se mantenían aisladas ya que: “*...las familias israelitas no se vinculan con las familias nativas, y que en ellas el fanatismo religioso domina poderosamente, contrastando sus usos y costumbres con los demás colonos é hijos de la Provincia*” (Méndez Casariego, citado en Bavio, 1909: 8-9)

Principalmente se denunció la “sobresaturación” de enseñanza religiosa y de lengua hebrea, por lo que:

(...) ha dejado en esas escuelas un margen muy estrecho para el desarrollo del programa mínimo que fijan nuestras leyes, programa que se cumple en la forma deficientísima (...) La poca enseñanza en castellano, en las escuelas judías, se da sin método y empíricamente y sus resultados son negativos (Bavio, 1909:17-18)

y la falta de formación pedagógica de los maestros extranjeros, quienes: “*no dominan bien el idioma, faltando imprimir á su enseñanza todo el espíritu nacional que debe tener*” (Bavio, 1909:36).

En estas breves citas que hemos utilizado a modo de ejemplo de muchas otras manifestaciones de alarma por parte del Consejo de Educación que se hicieron a través de las páginas de **El Monitor**, podemos observar el peligro inminente que significaba el

⁷ Ver Bavio, Ernesto. *Las escuelas extranjeras de Entre Ríos, un problema de alta política nacional*. En Revista *El Monitor de la Educación*, Buenos Aires, noviembre de 1908; Bavio, E. *Las escuelas extranjeras de Entre Ríos*. En Revista *El Monitor de la Educación*, Buenos Aires, Año XXVIII, N° 433-Tomo XXVIII, 31 de enero de 1909.

particularismo “religioso y patriarcal”, a palabras de los inspectores nacionales, que se transmitía en las escuelas rurales de la población judía que ya era por sí misma considerada inasimilable y refractaria al ser argentino y sus costumbres. Frente a las graves violaciones al estatuto, en los informes se planteaban soluciones: la más importante que resaltan los autores era establecer escuelas estatales en cumplimiento a la Ley Láinez –cabe resaltar que a partir de 1916 comienza el traspaso de los establecimientos educativos tanto de las colonias como los subvencionados en la ciudad de Buenos Aires administrados por la JCA a manos del gobierno nacional, proceso que se da por finalizado en el año 1920- prestando principal atención a la educación en castellano, en la que los docentes debían tener título nacional (disposición vigente desde 1889 pero que no se cumplía) por lo que se dispuso que todos los maestros de la *Jewish* pasaran por la Escuela Normal Alberdi de Maestros Rurales, con el objeto de diplomarse en dicho instituto (Epstein, 1997), con así también la incorporación de un mayor número de maestros al equipo docente para separar completamente el currículo laico de la enseñanza religiosa como así también la impartición en contra-turnos y reducir la cantidad de horas de enseñanza bíblica; el cumplimiento de los asuetos correspondientes a la sociedad mayoritaria -por el *shabat*, los judíos descansan en sábado: “*Las escuelas no funcionan los sábados y domingos. El primero de esos días por ser fiesta hebrea y el otro en cumplimiento de la ley de descanso dominical*” (El Monitor, octubre de 1909)- y por último el mejoramiento salubre y edilicio de las escuelas preexistentes ya que: “*tratándose de disminuir el analfabetismo que nos abrumba y de edificación escolar, todo gesto que se haga es prodigiosamente remunerativo*” (Bavio, 1908).

El ataque hacia las colonias judías no sólo provino de las jerarquías educativas respecto a la enseñanza que se impartía en las escuelas de las mismas, sino que también vecinos criollos criticaban la “ineptitud” de los judíos en trabajar la tierra y en las fallas de la administración, por lo que la colonia Moisesville manifestaba:

(...) expresando [el concejal de distrito] su parecer muchas veces falso, atacando nuestra sociedad con sus dirigentes que se encuentra últimamente en la prensa. Lo que dicen los charlatanes como la revista El Colono e homónimo artículo sobre nuestra Asamblea general, en donde no se encontró ninguna cosa torcida (...) una vergüenza tratándolos de mugre una reunión de cientos de

colonos, tratándolos a todos como una reunión de niños, condenándolos que no son capaces de representar lo suyo.⁸

Los intentos por desprestigiar la educación impartida en estas escuelas provocaron gran conmoción en diferentes ámbitos. Muchos de los testimonios de diversas autoridades que se dirigieron a las colonias tras el informe Bavio (1908), sostuvieron que:

La enseñanza es laica y religiosa, consagrándose cuatro horas á la primera y dos á la segunda (...) Se da lugar predominante á la enseñanza de la instrucción cívica (...) [para] formar buenos ciudadanos argentinos (...) [La obra de la JCA] está bien encaminada, posee un espíritu sano y contribuye valientemente á la gran misión de la enseñanza (El Monitor, octubre de 1909: 232).

En la misma comunidad *ashkenazí*, los relatos de experiencias de los judíos colonos de principios de siglo, recuperados por Bargman y Feierstein, demuestran el gran interés que tenían por argentinizarse –proceso que se verá fuertemente con las generaciones descendientes de estos primeros migrantes- y romper el aislamiento social predominante en el área rural argentina a través de la organización comunitaria de cada colonia y el establecimiento de escuelas, centros culturales, bibliotecas, teatros, clubes, abiertos a la sociedad en general, por lo que: “(...) *se pusieron en contacto dos grupos étnicos diferentes. (...) Más aún los muchachos criollos aprendieron allí a cantar el Himno Nacional y a conocer las fiestas patrias en su verdadero significado...*” (Lieberman, citado en Feierstein, 2007: 71)

y en las que los mismos docentes se manifestaban orgullosos de su labor dentro del proceso de mimetización:

“Mi propósito ha sido dar a conocer que en esta escuela [de colonia Clara]...se nacionaliza la enseñanza y se instruye a los niños para incorporarse al progreso argentino. El profesor José Sabash (...) es un obrero eficiente da la nacionalidad argentina” (Millan, citado en Bargman, 2006: 33).

Podemos afirmar, por ende, que las colectividades judías rurales lograron llevar a cabo la preservación de la continuidad judía tradicional junto con el sentimiento

⁸ Traducción del idish del *Manifiesto de La Mutual Agrícola. Sociedad Cooperativa Colonia Mozesville*, 1 de enero de 1916. El texto original y su traducción (dificultosa en su lectura debido a la complejidad del idish del documento) se encuentran en la colección *Colonias agrícolas de la Jewish Colonization Association* del Archivo de la Fundación Iwo.

arraigado al nuevo territorio. La combinación de ambos elementos dio origen a una nueva identidad, reflejada en la literatura, en el **gaucho judío**, figura emblemática exaltada con orgullo por Gerchunoff en su obra homónima, que personifica lo que Feierstein llama **ser apto para sobrevivir**, es decir, la capacidad del judío de integrarse a la tierra y costumbres argentinas.

Ser Judío en la Ciudad de la Furia: Educación y Represión en la Comunidad Judía Porteña en el Centenario y la Semana Trágica

En el ámbito urbano, centrándonos en el caso de la ciudad de Buenos Aires, la cuestión educativa de la masa migrante mostró grandes diferencias respecto a la de las colonias. Si bien una de las necesidades primordiales de los colonos fue la educación formal o no formal en el judaísmo, para el caso porteño, podemos observar otras tendencias que refieren primero a la consolidación y estabilidad social y económica en el medio urbano, lo que Mirelman llama “hacer la América”, lo que produjo la notable despreocupación en los padres por una educación judía para sus hijos. Considerando que en la capital funcionaban escuelas fiscales gratuitas que contaban con un mejor nivel pedagógico, curricular y de higiene que las escuelas de la colectividad, el inmigrante judío no encontró obstáculos para que sus hijos recibieran una educación secular. Es por ello que para el periodo 1900-1920, el número de inscriptos en estas escuelas hebraicas y/o integrales fue disminuyendo año a año, por lo que las mismas debieron dejar la educación integral para solo impartir cursos religiosos. Teniendo en cuenta los elementos progresistas dentro de la inmigración judía, la enseñanza laica fomentó, entre otras cosas, el lento proceso que trastocó al inmigrante, tomando cada comunidad judía (laica) rasgos distintivos del país: “*Un judío argentino tendrá, en primer término, las características peculiares de los argentinos*” (Rottenberg, 2011).

Cabe destacar una diferencia importante entre el judío *ashkenazí* y el *sefardí* proveniente de Siria y Alepo: mientras que el primero fue protagonista de la secularización y abandono de hábitos que le permitieron la consolidación de una identidad ideológico-política moderna (socialistas-sionistas-cultural tradicionalista⁹), los sefarditas por su parte se conformaron como comunidad más tradicional y observante

⁹ La misma refiere al ejercicio libre y personal de las costumbres y características de sus mayores, adaptándose con flexibilidad a las reglamentaciones oficiales. Esta ruptura es vista como una constante más allá de un grupo minoritario que continua con la practica sistemática de la ley judía (Feierstein, 2007: 96)

del dogma, impermeable al proceso de modernización, por lo que sus escuelas¹⁰ impartían la lengua hebrea y árabe, tradiciones, plegarias y Biblia, y muchas de ellas en idioma castellano a partir de 1930.

Dos tipos de escuelas se establecieron en Buenos Aires y marcaron **el ser judío** en la sociedad porteña: por un lado, las escuelas religiosas en las que se agrupan las *Talmud Toras* (a partir de 1891 hasta fines de la década del '10) y las posteriores **Cursos Religiosos** (1911), subvencionados en parte por la JCA hasta 1916, en las que predominaba la enseñanza de preceptos y hábitos religiosos, Biblia y lenguajes como el hebreo, *idish* o árabe (Mirelman, 1988: 246), siendo para ellas el judaísmo antes que nada una religión. Por otro lado, se establecieron escuelas seculares las cuales estuvieron fuertemente atravesadas por ideológicas y políticas de izquierda; mientras que la enseñanza pública inculcaba valores de las clases dominantes, estas escuelas estaban orientadas hacia una educación de corte clasista para el obrero judío. Por otro lado, si bien la enseñanza dentro de la comunidad estaba a cargo de maestros hombres, las escuelas seculares comenzaron a contratar docentes mujeres, pero sin poder alcanzar éstos cargos jerárquicos hasta 1970. Asimismo, este tipo de escuelas no atraeron a los trabajadores judíos; el carácter secular de la enseñanza de su programa acarrió la oposición de los sectores religiosos ortodoxos mientras que los sectores progresistas rechazaban su carácter burgués y elitista.

Las primeras *Talmud Toras* (TT) de enseñanza integral fueron blanco de las campañas nacionalistas de la oligarquía. Al no abocarse sus programas de estudio a las exigencias del Estado y a falta de condiciones sanitarias en los edificios donde se impartía clase, muchos de estos establecimientos fueron clausurados hacia mediados del '10. Los que permanecieron abiertos, funcionaron como escuelas complementarias de índole religiosa. Con el trabajo conjunto la JCA y la Congregación Israelita de la Republica Argentina (CIRA) para la centralización y dirección de las TT de Buenos Aires, éstas tomaron el nombre de **Cursos Religiosos** en carácter del tipo de instrucción impartida (en castellano y modernizada respecto a las TT), eximidas de inspecciones oficiales. Sin embargo, el nuevo medio en el que se encontraban los inmigrantes provocó el debilitamiento (no rechazo) de los imperativos de la religión y las tradiciones

¹⁰ Para los grupos árabes-judíos y sefarditas no sólo la educación (en las Talmud Toras) fue un elemento para la conformación de su identidad sino que también sus instituciones comunitarias crearon sinagogas, carnicerías *kasher*, baños rituales, asociaciones de beneficencia y cementerios, lo que permite pensar no solo en una defensa/continuidad de su identidad sino un cerramiento de estas comunidades respecto a los ashkenazí y a la sociedad mayoritaria.

del judaísmo, principalmente entre los *ashkenazí*, estimulando el desinterés para con la doctrina religiosa como así también nuevas formas de sentir la identidad étnica. Fue hacia fines de la década cuando los notables de la comunidad comenzaron a ver la “distancia” entre padres e hijos debido al gran empuje de la educación secular y los estímulos de los valores culturales nacionales en las jóvenes generaciones. Pero no se deben echar culpas sólo a factores exógenos ya que fue cuestionada, dentro de la propia comunidad, la forma de transmitir el amor por la cultura judía y la valorización del aprendizaje, las mismas que los primeros arribados no supieron compatibilizar con la sociedad moderna y abierta, lo que llevó a las generaciones siguientes a recrear su cultura –principalmente desde la laicidad- o *morir definitivamente en la ignorancia judía* (Perednik, 1989).

Educación secular y racionalista del proletariado judeo-argentino

Los intentos de crear escuelas laicas obreras se iniciaron hacia 1909 con la fundación de la Federación Obrera Israelita (FOI), pero sin mayor éxito debido a la coyuntura de represión por la Semana Roja (1909) y el aumento del número de deportaciones de militantes extranjeros amparadas por la Ley de Residencia. El obrero judío era un **proletario reciente** que renegaba de la condición de trabajador manual asalariado que le tocó desempeñar en los grandes centros urbanos (Bilsky, 1987), pero ello no evitó que fueran una de las primeras colectividades en crear organizaciones de trabajadores, prevaleciendo en ellas la solidaridad cultural por sobre la de clase, encabezadas por aquellos militantes que habían adquirido una experiencia combativa en la Europa Oriental y habían debido exiliarse por la represión zarista de 1905. Pero, en general, se los consideró como un grupo marginal y pasivo en el movimiento obrero argentino y la agitación social entre 1900 y 1910, debido a la incomprensión idiomática y la conservación de su particularismo étnico dentro de la organización sindical y gremial, principalmente con el uso del idish para propaganda – o “la lengua del habla subversiva de los ácratas judíos rusos” para las elites locales. En este panorama, las actividades políticas obreras se concentraron en espacios culturales propios de difusión y preservación de la identidad israelí, estableciendo escuelas, bibliotecas –entre ellas, una de las más importantes fue la Biblioteca Rusa, abierta a toda la comunidad homónima, incendiada durante la represión del Centenario- y centros comunitarios.

Siendo víctimas de la oleada anti obrera y antisemita en 1910¹¹, la actividad militante judía se retrotrajo hacia el interior de la comunidad, realizando actividades de fomento de la subcultura obrera. Posteriormente, a partir de mediados de la década del '10 hasta 1920, la importancia que adquirieron el anarquismo y las ideologías de emancipación social vinculadas al **sionismo** (movimiento nacionalista y colonialista que promovió la creación del estado de Israel y la emigración de judíos a tierras palestinas) y **bundismo** (movimiento político judío secular autónomo de corte socialista creado en la Rusia zarista, que luchaba por los derechos de los trabajadores), re-fortalecieron al movimiento obrero judeo-argentino como así también la actividad comunista en el medio judío. La “amenaza” del **maximalismo** y el complot mundial judío creó un halo de incertidumbre y miedo al **ruso** entre las elites políticas que desembocaron en las acciones anti-judías de la Semana Trágica (1919):

Tras la represión del Centenario y junto al fortalecimiento del movimiento obrero judío, luego de superada la “traición” de la elite comunitaria para con las bases militantes de la FOI frente a los ataques antisemitas a causa del asesinato del Coronel Falcón a manos de Simón Radowizky, se llevaron a cabo los primeros proyectos estables de modernización secular, principalmente entre 1917 y 1919. Las **Escuelas Populares** (*Folks Schuln*) fueron uno de ellos, entre las que tomamos como ejemplo *I.L. Peretz* –una de las más concurridas, con casi 400 alumnos-, la que:

(...) Durante cuatro décadas los alumnos y alumnas (...) se integraron a la sociedad judía poseyendo un buen manejo de nuestra cultura y de nuestro idioma idish [del cual] hicimos el esfuerzo de evitar la exclusión de su enseñanza en las escuelas (...) Al mismo tiempo los alumnos traban conocimiento con la historia nacional argentina, con sus héroes y prohombres; y se le inculca amor y respeto por la generosa tierra argentina¹²

A partir de la cita precedente podemos indicar que las Escuelas Populares promovían la adquisición de un judaísmo cultural secularizado integrándolo al discurso oficial patriótico, y utilizando la lengua *idish* para tal fin. Asimismo, fueron una de las

¹¹ A partir de la organización del movimiento obrero argentino a fines del siglo XIX, los grupos dominantes ligaron el problema de la agitación popular urbana con la presencia inmigrante. Debido a ello, las medidas represivas tomadas por el Estado para eliminar el *terrorismo* no sólo mostraron un rechazo (político) al inmigrante sino también implicó argumentos morales y aspectos biológico-psicológicos para legitimar los ataques xenófobos.

¹² Extracto obtenido de la Revista Aniversario 40 años de la Escuela I.L. Peretz, Asociación Pro Escuelas Laicas Israelitas en la Argentina, 1972. El documento se encuentra disponible en la colección *Campaña Pro Escuelas Judías Laicas en Argentina* en el Archivo de la Fundación Iwo.

primeras a nivel nacional en incorporar la educación mixta como así también lo que Cassanello y Avellaneda llaman **re-significación de saberes socialmente productivos** (idioma *idish* y cultura judía) en los que se vislumbra el énfasis puesto por la comunidad en pos de su inclusión dentro de la sociedad argentina.

A partir de 1915, la tarea de elevar el nivel cultural de la masa obrera israelita quedó en manos de los partidos sionista, socialista y los anarquistas. Si bien compartían la idea de una educación anti-dogmática y argumentos a favor del proletariado, el sionismo a través de las Escuelas *Borojov* impartía la idea de un nacionalismo en base a la necesidad de un territorio propio, mientras que los otros dos entendían la nación judía como el sentimiento comunitario y de respeto a la tradición pero en el país donde cada cual reside¹³. Pero fue la Federación Israelita Argentina de Cultura (FIAC) y la Liga de Educación Racionalista (anarquista) las que promovieron la cultura secular judía mediante, entre otros, la creación de escuelas siguiendo el modelo de Francisco Ferrer y su **Escuela Moderna**, puesta al servicio del sector del proletariado, en base a una enseñanza racionalista en reemplazo del dogmatismo religioso, la educación mixta y la libertad del alumnado durante su proceso de aprendizaje. Las escuelas racionalistas judeo-argentinas defendieron la utilización y enseñanza del *idish* y difundieron diferentes tipos de actividades, tales como las que se anuncian en el matutino *Di Presse*:

Diversos cursos judíos para niños de ambos sexos darán comienzo en el mes de junio de este año [1918] en el local de la Asociación Racionalista Judía (...): 1-Lectura y escritura *idish*; 2-Gramática y Literatura; 3-Historia Judía; 4-Hebreo para alumnos mayores; 5-Otra segunda parte, educación en castellano (Di Presse, 1918)

Los sucesos de la Semana Trágica fueron determinantes en la vida de la comunidad judía ya que sufrió la represión oficial y los ataques de la Liga Patriótica, marcando un viraje al interior del movimiento obrero judío. En relación a ello, entre la década del '20 y 1930, los comunistas establecieron las Escuelas Obreras (*Arbeter Shuln*) mientras que el sionismo-marxista de la *Poalei Sion* creó las *Borojov Shuln*, ambas de carácter *idishista* –aunque algunas de las publicaciones infantiles del Partido se hacían en

¹³ Si bien la cuestión sionista excede las problemáticas de este trabajo, Rein y Lewis (2008) refutan la idea de la cuestión judía de este movimiento como una cuestión nacional. A través del análisis de la Periódico *Israel* (1917) afirman que el sionismo en Argentina no reclamaba el derecho a emigrar a Palestina. Ver Rein y Lewis (2008). Judíos, árabes sefardíes, sionistas y argentinos. El caso del periódico Israel, En Raanan Rein (coord.). *Árabes y judíos en Iberoamérica*, España, Tres Culturas Fundación, Pp. 83 a 115

castellano para todos los niños en general. Al igual que las experiencias educativas de la década del '10, éstas también funcionaron complementariamente a la escuela pública. Su posición crítica hacia la escuela estatal no significaba el rechazo a la misma. Creían en el Estado educador; sólo que este debía ser proletario como así también existía un deseo de integración, expuesto por el uso del guardapolvo normalista, los “Guardapolvos blancos y pañuelos rojos” (Visacovsky, 2007). Asimismo, el objetivo pedagógico de ambos consistía en motivar a los niños a una socialización colectivista e igualitaria, sin dejar de lado la idea de conformar una **identidad con guión** como judíos-argentinos o argentinos-judíos (Rein y Lewis, 2008). No obstante, tras el golpe de estado de Uriburu en 1930 estas escuelas fueron cerradas por ser espacios “peligrosos” de propaganda soviética. Además, la misma comunidad judía debió realizar la ardua tarea de diferenciar **lo judío de lo comunista**.

A pesar de las numerosas voces que se alzaron a favor de las experiencias educativas anteriormente analizadas, las mismas no lograron consolidarse como sistema escolar judaico eficiente y estable. A la constante falta de recursos financieros, las disputas en el seno de la comunidad (principalmente dentro de la elite dirigente) y la competencia entre las divisiones internas de las corrientes ideológicas impidieron establecer un organismo centralizador, como así también la preferencia a las escuelas seculares públicas porque las de la colectividad no podían ofrecer un programa completo y unificado para la educación de los niños, que integrara el plan oficial y la ideología particular de cada escuela, idea que se concretó a partir de la década de 1950. Por ello, las siguientes generaciones nativas argentinas mostraron una cultura judía muy diferente a la de sus progenitores y antepasados; eran judíos de habla castellana que veían al *idish* como idioma de “sus mayores” y sus actividades de fomento no mostraron un carácter particularmente judío sino universal y argentino, pero no perdieron su identidad sino que la re-significaron en un contexto de conformación del ciudadano argentino.

A modo de cierre

En estas líneas quisimos sintetizar nuestras concepciones acerca de la relación entre la inmigración judía en la Argentina y la educación. La llegada de judíos provenientes de diferentes regiones del globo no fue un proceso homogéneo sino que implicó diferentes formas de pensar, diversas experiencias de vida y distintas formas de constituir el **ser judío** en una coyuntura diametralmente opuesta respecto a las que vivían y en la que se los estigmatizaba por su origen semita.

El arribo “aluvional” de la masa de inmigrantes provocó el miedo de las elites locales frente al otro que, a pesar de todas las expectativas puestas en las políticas inmigratorias, no era el sujeto **civilizado** que esperaban que proviniera de Europa. Ante tal situación, y en relación a los primeros pasos de la organización del movimiento obrero argentino, el Estado desplegó sus estrategias para mantener el control social: la educación patriótica para crear el sentimiento nacional (homogeneizador y disciplinario) entre los hijos de los inmigrantes e integrarlos a la sociedad mayoritaria, y la represión efectiva estatal y de los grupos de choque conservadores y radicales contra el extranjero **terrorista** que amenazaba la estabilidad del orden oligárquico.

En este contexto, los judíos conformaron una minoría dentro de la masa inmigratoria, siendo blancos constantes de los brotes xenófobos y antisemitas de la sociedad argentina, tal como ocurrió en los sucesos del Centenario y la Semana Trágica. A pesar de ello, la comunidad logró consolidarse desplegando diversas estrategias de integración a la sociedad a la vez que el Estado establecía los canales correspondientes para el logro de esa incorporación.

Creemos que tanto las escuelas de las colonias agrícolas como los intentos (infructíferos) de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires fueron funcionales a la lógica homogeneizadora del Estado en relación a los intereses de la oligarquía argentina de amalgamar a la sociedad en un **crisol de razas**, mientras que las escuelas laicas libertarias, sionistas y comunistas representaron un obstáculo para la estabilidad del aparato educativo y de la organización estatal en general -ya que las mismas se vincularon con el movimiento obrero argentino y su combatividad a través del cuestionamiento a los cimientos fundamentales de la hegemonía burguesa- pero sin dejar de rescatar de estas experiencias las innovaciones que promovieron, tales como las instituciones educativas mixtas, que enriquecieron la práctica educativa formal en las décadas siguientes.

Estas intenciones uniformadoras no pudieron romper las relaciones de solidaridad entre inmigrantes de un mismo pueblo o región. Costumbres, religión, tradiciones, la lengua *idish* que se transformó en herramienta para organizar redes transnacionales entre anarquistas, se convirtieron en elementos que sólo en las siguientes generaciones se fueron difumando pero sin perder su carácter folklórico. Asimismo fueron las bases para un asociacionismo voluntario que se plasmó en la fundación de las escuelas, bibliotecas,

clubes, sinagogas y agrupaciones sindicales políticas y culturales de la colectividad *ashkenazí* y *sefardí*.

Por otra parte, si la formación de sentido de solidaridad, como sostiene Tedesco (2000), se encuentra íntimamente asociado a la formación de sentido de pertenencia, la comunidad judía sintió como suya esta tierra en relación a sus connacionales como con los sectores criollos y obreros. La educación implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja a partir de la pluralidad y no en base a un solo eje dominante y excluyente; por ello, las escuelas judías formaron, dentro de su antiquísima tradición, un sujeto nuevo: **el ciudadano judeo-argentino**. El es heredero activo de un legado que debe reconocer como propio e integrar a su propia práctica como ciudadano argentino, para que:

(...) ese tesoro que cada uno se fabrica a partir de elementos brindados por el entorno, y que, remodelados por encuentros azarosos y por acontecimientos que pasaron desapercibidos, se articulen a lo largo de los años con la existencia cotidiana para desempeñar su función principal: ser fundante del sujeto y para el sujeto. (Hassoun, citado en Fairstein, 2007: 406)

Bibliografía

- Avellaneda, M.E y Cassanello, C. “Las escuelas judías en las colonias agrícolas: el nuevo sujeto educativo inmigrante.” (<http://www.feeye.uncu.edu.ar>)
- Bargman, Daniel (2006). “Construcción de la Nación entre la asimilación de los inmigrantes el particularismo. Las escuelas de las colonias agrícolas”. En *Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en el Sistema Educativo*, Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, pp.19-36
- Bilsky, Edgardo (1987), “Etnicidad y clase obrera, La presencia judía en el movimiento obrero argentino”. En Bilsky, E y Trajtenberg, G (1987), *Bibliografía Temática Sobre Judaísmo Argentino: 4º El movimiento obrero judío en la argentina*, Buenos Aires, Asociación Mutual Israelita Argentina.
- Campione, Daniel y Mazzeo, Miguel (2002). *Racionalización y democracia en la escuela pública: La educación durante el periodo 1916-1930*, Ed. IMFC, Centro cultural de la Cooperación, Cuaderno de Trabajo N° 3, Bs. As, Argentina.
- Cassanello, C y Avellaneda, M. E (2009). “Saberes inmigrantes en la Argentina de principios de siglo: el caso de la colectividad judeo-argentina.” En AA.VV. *Educación e integración de la Diversidad. La Experiencia de las Comunidades Judías de México y Argentina*, México, UNAM, pp. 383-414.
- Devoto, Fernando (2003). *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Epstein, Daiana (1997). “Maestros Marroquíes Estrategia Educativa e Integración 1892-1920” En *Anuario IEHS, 12*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro, Tandil.
- Fainstein, Daniel (2009). “Consideraciones metodológicas y conceptuales sobre la educación comparativa en el marco del judaísmo contemporáneo. Los casos de la educación judía en México y Argentina.” En AA.VV. *Educación e integración de la Diversidad. La Experiencia de las Comunidades Judías de México y Argentina*, México, UNAM, pp. 273-299.
- Feierstein, Ricardo (2007). *Vida Cotidiana de los Judíos Argentinos*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, cap. 2, 3 y 10.
- Gómez Sollano, M y Corenstein Zaslav, M (2009). “La educación judía. Legado e institución.” En AA.VV. *Educación e integración de la Diversidad. La*

Experiencia de las Comunidades Judías de México y Argentina, México, UNAM, pp. 253-271.

- Halperin Donghi, Tulio (1987). “¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria en la Argentina (1810-1914)” En *El espejo de la historia*, Buenos Aires, Ed. Sudamericana.
- Menascé, José (2008). “Sefardíes en los barrios de Buenos Aires.” En *Temas de patrimonio cultural 22: Buenos Aires Sefaradí*, Buenos Aires, Comisión para la Preservación del Patrimonio Cultural de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pp. 37-46.
- Mirelman, Víctor (1988). *En búsqueda de una identidad*, Buenos Aires, Editorial Milá, cap. 6 y 7.
- Perednik, Gustavo Daniel (1989). *Hebreo Soy*, Buenos Aires, Comunidad Judía de Buenos Aires, Ed. Milá, volumen I, cuarta parte.
- Puiggrós, Adriana (2003). *Qué pasó en la educación argentina*, Buenos Aires, Galerna, pp. 79-102.
- Puiggrós, Adriana (2006). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, Tomo I, pp. 261-371.
- Rein y Lewis (2008). “Judíos, árabes sefardíes, sionistas y argentinos. El caso del periódico Israel.” En Raanan Rein (coord.). *Árabes y judíos en Iberoamérica*, España, Tres Culturas Fundación, Pp. 83-115
- Rottenberg, Abrasha (2011). “Cómo estar solos y lejos de casa: el exilio y el reino.” En *Ñ Revista de Cultura*, Buenos Aires, 11 de junio de 2011, N° 402, pp. 14-15
- Tedesco, Juan Carlos (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 31-35, 58-63.
- Trepp, Leo (1980). *Una Historia de la Experiencia Judía: fe eterna, pueblo eterno*, Buenos Aires, Ediciones Seminario Rabínico Latinoamericano, cap. 2 y 12.
- Visacovsky, Nerina (2006). “Idish y vida judía en el barrio de los textiles-Club, escuela, biblioteca: el Peretz de Villa Lynch como patrimonio cultural.” En *Temas de patrimonio cultural 19: Buenos Aires Idish*, Buenos Aires, Comisión para la Preservación Cultural de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pp. 199-203.

- Visacovsky, Nerina (2007). “Las escuelas obreras judías y el anticomunismo de Matías Sánchez Sorondo.”
(www.historiapolitica.com/datos/biblioteca/visacovsky2.pdf)
- Zadoff, Efraim (1994). *Historia de la Educación judía en Buenos Aires (1935-1957)*, Buenos, Aires, Editorial Milá, cap. 1 y 2.

Documentos

- “Anuncio de la Asociación Racionalista Judía en matutino *Di Presse*, 23 de mayo de 1918.” En Bilsky, E y Trajtenberg, G (1987), *Bibliografía Temática Sobre Judaísmo Argentino: 4º El movimiento obrero judío en la argentina*, Buenos Aires, Asociación Mutual Israelita Argentina
- Bavio, Ernesto (1909). “Las escuelas extranjeras de Entre Ríos. En Revista *El Monitor de la Educación*, Buenos Aires, Año XXVIII, N° 433-Tomo XXVIII, 31 de enero de 1909. (Biblioteca Digital de Maestros: <http://www.bnm.me.gov.ar>)
- Bavio, Ernesto (1908). “Las escuelas extranjeras de Entre Ríos, un problema de alta política nacional.” En Revista *El Monitor de la Educación*, Buenos Aires, noviembre de 1908. (Biblioteca Digital de Maestros: <http://www.bnm.me.gov.ar>)
- “Ley N° 1420 de educación común en la Capital, colonias y territorios nacionales, 8 de julio de 1884”
- *Manifiesto de La Mutual Agrícola*. Sociedad Cooperativa Colonia Mozesville, 1 de enero de 1916 (traducción). Archivo Fundación Iwo.
- Notas de la Redacción: “Las escuelas rusas en Colonia Mauricio”. En Revista *El Monitor de la Educación*. Año XXIX, N° 442, 31 de octubre de 1909. (Biblioteca Digital de Maestros: <http://www.bnm.me.gov.ar>)
- “Revista Aniversario 40 años de la Escuela I.L. Peretz”, Asociación Pro Escuelas Laicas Israelitas en la Argentina, 1972. Archivo Fundación Iwo.