

El shabat virtual de la kitá Pardés Alef. Una experiencia desde la etnografía educativa

The virtual Shabbat of the kitá Pardés Alef. An experience from educational ethnography

M.SC. PATRICIA MOTOLA PEDROSO

Morá del Majón¹ Albert Einstein de la Comunidad Hebrea de Cuba
patriciamotolap@gmail.com

*A los talmidim² y al Team Ejad³ de la kitá⁴ Pardés⁵ Alef⁶
por haber creado un camino de luz.*

Resumen

93

En este artículo se presentan los resultados parciales pertenecientes a una investigación mayor⁷ en la que se relata, mediante el enfoque metodológico aportado por la etnografía educativa, parte de la experiencia educativa de la celebración del servicio de *shabat* virtual desarrollado en la *kitá Pardés Alef*, mediante un grupo de *WhatsApp*, en el transcurso de la

¹ *Morá del Majón*: Profesora del instituto.

² *Talmidim*, del hebreo, pl. masc. estudiantes, alumnos. Sing. masc. *Talmid*, sing. fem. *Talmidá*. Pl. fem. *Talmidot*.

³ *Team Ejad*, equipo de trabajo conformado durante la pandemia de covid-19 para coordinar, organizar y guiar el proceso educativo en la *kitá Pardés Alef*. Funciona mediante un grupo de *WhatsApp* del mismo nombre. Está integrado por sus dos *morot*, Tamara Kely Martino Zagovalov y Patricia Motola Pedroso, el *moré* asesor y uno de los líderes del servicio religioso de la colectividad, Alberto Behar, y el Rabino de la Comunidad Hebrea de Cuba, Shmuel Szteinhendler.

⁴ *Kitá*, del hebreo, sing. curso, aula; *Kitot*, plu.

⁵ *Pardés*, del hebreo, arboleda, jardín, huerto. También, acróstico conformado por las consonantes P-R-D-S iniciales de las palabras que hacen referencia a diferentes niveles o capas de interpretación posible sobre el mismo texto de la Torá: Pshat, Remez, Drash y Sod.

⁶ *Alef*, del hebreo, primera letra del alfabeto hebreo.

⁷ El 24 de mayo de 2023, defendí ante tribunal la tesina *El shabat virtual de la kitá Pardés Alef. Una experiencia desde la etnografía educativa*, como ejercicio final de la tercera edición del Diplomado de Antropología, convocado por el Instituto Cubano de Antropología (ICAN), con resultados satisfactorios. Varias personas contribuyeron a andar este camino y a que llegara a buen término. Mi agradecimiento sincero a: el Dr. Ramón Cabrera Salort, a la M.Sc. Yaniela Morales Cortina, a la Lic. Suset González Roditi, al M.Sc. Maikel Rodríguez y a la Dra. Marialys Perdomo, por la visión, la guía y el acompañamiento paciente en el proceso. Y, por supuesto, a los *talmidim* y al *Team Ejad* de la *kitá Pardés Alef*, por preservar nuestro judaísmo y resignificar la educación judía en la oscuridad. Sin ellos, la indagación y este texto nunca hubieran existido.

pandemia de covid-19. Durante su desarrollo, se detectaron nuevos desafíos pedagógicos, como la impartición de contenidos judaicos y el manejo de la tecnología, —en calidad de herramienta educativa, bajo las particularidades de la conectividad existentes en Cuba—, y aquí se muestran algunas de sus soluciones. En el ámbito de la enseñanza judía desarrollada en la isla, preservar el *shabat* ha sido una vía mediante la cual contribuir a la supervivencia del pueblo judío, su historia y memoria.

Palabras claves: Educación judía en Cuba, kitá Pardés Alef, shabat virtual, grupo de WhatsApp, pandemia de covid-19.

Abstract

This article presents the partial results belonging to a larger investigation in which it is reported, through the methodological approach provided by educational ethnography, part of the educational experience of the celebration of the virtual Shabbat service developed in the kitá Pardés Alef, through a WhatsApp group, during the covid-19 pandemic. During its development, new pedagogical challenges were detected, such as the teaching of Jewish content and the management of technology, —as an educational tool, under the particularities of connectivity existing in Cuba—, and some of its solutions are shown here. In the field of Jewish education developed on the island, preserving the Shabbat has been a way to contribute to the survival of the Jewish people, its history and memory.

Keywords: Jewish education in Cuba, kitá Pardés Alef, virtual shabbat, WhatsApp group, covid-19 pandemic

94

La vela interior

*Es necesario que cada hombre sepa y comprenda
que dentro suyo hay una vela encendida,
y que su vela es distinta a las demás.
Y que no existe quien no la tenga.
Es necesario cada hombre sepa y comprenda,
que a él le corresponde trabajar
para descubrir la luz que está dentro de cada uno,
para encender con todas una gran antorcha
y así iluminar el mundo entero.
Porque siempre que la vela se mantenga ardiendo,
la reparación será posible.*

Rabino Itzjak Abraham Kuk

Consideraciones iniciales

El presente artículo forma parte de una indagación mayor presentada en forma de tesis para el ejercicio de culminación del Diplomado en Antropología, en su tercera edición,

convocado por el Instituto Cubano de Antropología (ICAN). Desde marzo del 2022 a enero del 2023, se cursaron varios módulos que permitieron conocer más acerca de esta ciencia e identificar un nuevo enfoque metodológico, la etnografía educativa, a partir del cual mostrar la labor desarrollada en la *kitá Pardés Alef* del *Majón Albert Einstein* de la Comunidad Hebrea de Cuba. Gracias a él, se obtuvieron respuestas a interrogantes previas, surgidas en los marcos de la docencia y de la investigación. Tal es el caso de: ¿cómo registrar lo vivido en la virtualidad, a partir de abril del 2020, y que ello tuviera un alcance mayor, más allá del recuerdo anecdótico? Dicho enfoque ha resultado el vehículo —a pesar de las diferencias con algunas concepciones— para conectar práctica y teoría y, así, argumentar y legitimar, desde el ámbito científico, una experiencia educativa.

La educación judía se distingue, entre otras cuestiones, por privilegiar el trabajo con los valores y principios inherentes al pueblo hebreo —además de transmitir los conocimientos sobre su historia y tradiciones— con el propósito de comprenderlos y de vivenciarlos. En términos generales, la labor docente orienta al *talmid* en la continuidad de un legado, contribuye a la formación del ser humano y en una concepción del mundo. Entre los contenidos impartidos en cada curso escolar en el *Majón* se encuentra el *shabat*, celebración central para la existencia de dicho pueblo. En los encuentros presenciales, antes del 2020, esta materia se había abordado en la *kitá* desde diferentes perspectivas y con el empleo de varias técnicas, tales como las charlas sobre los servicios religiosos, el comentario e interpretación de algunas oraciones o salmos, la lectura de fuentes filosóficas judaicas o el canto de sus melodías. El deseo fundamental era distinguir las características y significados de la festividad e identificar su estructura en los servicios, para facilitar luego una activa participación en ellos. Así, el momento de la clase se convertía en un espacio de preparación o de explicación de una práctica.

95

Con la llegada de la pandemia de covid-19, los tres templos de la capital cerraron sus puertas, se detuvo todo el país y el mundo. Ello implicó el cese de la vida comunitaria, espacio esencial para los hebreos de Cuba, y de la actividad educativa tal y como se había conocido hasta el momento. Sin embargo, en la *kitá*, gracias a los deseos de sus estudiantes y profesores, se conservaron algunas de las prácticas judías. Durante este período, la creación de un servicio religioso de *shabat* virtual, mediante un grupo de *WhatsApp*⁸, resultó una experiencia educativa fundamental que le brindó un nuevo alcance a la actividad pedagógica. En ese escenario, situaciones reales como el apremio por preservar la vida, el establecimiento generalizado de la cuarentena y el aislamiento, la necesidad de acompañar a los enfermos, de hacer *kehilá*⁹, entre otras, potenciaron los valores sobre los cuales se venía trabajando desde hacía algunos años en los *talmidim*: el sentido de pertenencia, de compromiso, la cooperación y el liderazgo hacia el grupo y la colectividad. Esto se evidenció en un proceso de

⁸ Esta experiencia educativa continúa desarrollándose. En la actualidad, se combinan los servicios presenciales y los virtuales.

⁹ *Kehilá*, del hebreo, comunidad.

enseñanza aprendizaje inédito. Por tanto, el presente texto tiene como objetivo relatar parte de la experiencia educativa del *shabat* desarrollada en la *kitá Pardés Alef*, desde el enfoque de la etnografía educativa.

Dicho término, ‘experiencia educativa’, fue establecido por John Dewey (1958), uno de los pensadores norteamericanos más importantes en la filosofía de la educación y la pedagogía progresista. Sus planteamientos fueron recogidos por la investigadora argentina Olga Bartolomé (2021) en el artículo “Museos y escuelas como generadores de experiencias educativas”, que sirvió como modelo. En él, la estudiosa busca obtener respuestas acerca de cómo esas dos instituciones trabajan en la construcción de las identidades y del patrimonio en un contexto de derechos vulnerados. Debido a que los criterios de Dewey permiten distinguir entre las experiencias educativas de las anti educativas, y brindan una concepción del aprendizaje acorde a sus objetivos trazados, Bartolomé retoma a este autor a pesar de la distancia epocal.

El filósofo es del criterio de que el alumno es un sujeto activo, y la tarea del docente es generar entornos estimulantes para desarrollar y orientar la capacidad de actuar. El proceso de adquisición de conocimientos debe favorecer la integración de acciones concatenadas que modifiquen a la persona, penetren en ella, cambien las condiciones objetivas y se enlacen con las prácticas subsiguientes. En este sentido, toda experiencia recoge algo de la anterior e influye de algún modo en la cualidad de lo acontecido después.

96

En criterios de Dewey, la educación debe centrarse en el estudiante y su desarrollo integral, y no en la transmisión de conocimientos y habilidades; debe conectar con la vida real y con las necesidades de la sociedad. A los alumnos les corresponde aprender mediante la resolución de problemas y la reflexión crítica. Este autor piensa dicha actividad como un proceso continuo, no limitado a la escuela o a la universidad. En su libro, *Experiencia y educación*, sostiene que “el conocimiento se origina y se acumula en la experiencia y que esta deviene conocimiento cuando es actuada, es decir, cuando se ponen en práctica las ideas abstractas” (Dewey, 1958, p.13). Si se superpone esta concepción a las definiciones sobre educación judía consultadas, podrá advertirse su *cuasi* similitud y entenderse cómo se ha desarrollado el *shabat* virtual en la *kitá Pardés Alef*.

En esa manera de concebir la enseñanza radica el punto de contacto entre la pesquisa realizada por Bartolomé y esta investigación pues, a pesar de las diferencias evidentes, en ambas se privilegia la práctica, no la teoría; el aprendizaje basado en nuevas acciones que permite resolver problemáticas de la vida real, partiendo de un conocimiento anterior. Para la estudiosa, dicha noción es necesaria, además, por contener un valor cultural relacionado con los saberes locales no escolares, lo cual es otro vínculo con la enseñanza judía no formal del *Majón Albert Einstein*.

Por otra parte, el destacado profesor judío contemporáneo, Avraham Infeld (2018), en su libro *A Passion for a People. Lessons from the Life of a Jewish Educator*, ha destacado lo siguiente:

(...) a Jew is a person who is strictly forbidden from suffering long-term memory loss! (...) memory is asking yourself what those past events have to do with you today and tomorrow (...) We know that memory is central, because the Hebrew word for memory appears so often in the Torah. *Zikaron, zekher, zakhor* —the same Hebrew root in different forms is repeated throughout the Torah, commanding us over and over, to remember, remember, remember! (...) (Infeld, 2018, pp. 16-17)¹⁰

Es precisamente este principio el que ha motivado la presente indagación. Recordar, para que no se pierda la memoria porque de ella depende en gran medida la existencia de la identidad judía, es el deseo mayor pretendido aquí, puesto que, como han reconocido los profesores Débora Kantor y Guido Olstein (2018): “La memoria colectiva cumple una función para la identidad de un grupo social, tanto en el sentido en que favorece su integración, como en que representa la proyección en el pasado de los intereses vinculados a esta identidad (en el presente)” (p. 6). Debido a ello es posible afirmar que memoria e identidad conforman un binomio íntimamente relacionado para el pueblo judío, a partir del cual resignificar su presente y dotar de significado su existencia. ¿Dónde comienza una y termina la otra? ¿Quién antecede a quién? Lo cierto es que cuando se relata —como se pretende en este texto— se reconstruye desde una selección personal que, antes o después, se conecta con una manera de sentir, de identificarse.

Los mencionados autores, en su lección pedagógica, Clase 3: *Shwer zuzáin a Yid*. Es difícil ser judío, ofrecida en 2018 en un curso destinado a docentes, organizado por la fundación argentina BAMA, suscriben los criterios del sociólogo Michael Pollak, para ilustrar el funcionamiento y la importancia de la memoria, entendida como esa

97

operación colectiva de los acontecimientos y de las interpretaciones del pasado que se quiere salvaguardar, se integra en tentativas más o menos conscientes de definir y reforzar sentimiento de pertenencia y fronteras sociales entre colectividades de distintos tamaños (...) La referencia al pasado sirve para mantener la cohesión de los grupos y las instituciones que componen una sociedad, para definir su lugar respectivo, su complementariedad (...) (p. 6-7).

Ciertamente, profundizar sobre un tema tan vasto dentro de la tradición judía y pedagógica merecería una extensión de páginas superior a las de este trabajo, al tiempo que alejaría la indagación de su curso inicial. No obstante, debe tenerse en cuenta que, cuando se ha decidido escribir un artículo científico, luego de haber determinado llevar a cabo una investigación en

¹⁰ “(...) ¡un judío es una persona que tiene estrictamente prohibido sufrir de una pérdida de memoria a largo plazo! (...) memoria es preguntarte a ti mismo qué relación tienen contigo esos acontecimientos pasados hoy y mañana (...) Nosotros sabemos que la memoria es central, porque la palabra hebrea para memoria aparece muy seguido en la Toráh. *Zikaron, zekher, zakhor*— la misma raíz hebrea en diferentes formas es repetida a lo largo de la Toráh, ordenándonos, una y otra vez, recordar, recordar, recordar! (...)” Traducción de la autora.

los marcos académicos a partir del enfoque de la etnografía educativa, tomando como centro la experiencia del *shabat* virtual, ello da cuenta de: 1. El valor y la importancia de la educación judía para resolver problemáticas de la realidad de los miembros de la Comunidad Hebrea de Cuba; 2. La festividad del *shabat* continuó, como hace años, cohesionando y reforzando el sentimiento de pertenencia grupal; 3. Narrar dicha experiencia es conectar pasado y presente; es continuar el legado; es elegir ser parte de una colectividad; es identificarse con una tradición; es educar para el futuro al fortalecer determinados valores y principios.

El escenario de la pandemia de covid-19 planteó nuevos desafíos para toda la humanidad y la preocupación más importante fue salvar la vida. Hoy, en la nueva normalidad, estar cerca del otro es cotidiano, cuando hace apenas tres años se contabilizaban de manera diaria las cifras de personas fallecidas, el aislamiento era obligatorio y había que cumplir estrictas medidas sanitarias. En lo terrible de ese período, también surgieron experiencias de crecimiento. La realización del *shabat* virtual es una lección para no olvidar, entre otras razones, porque permitió que aflorara, se conectara, la esencia y la cualidad de lo humano.

Observaciones sobre la etnografía educativa

98

Para precisar algunos de los rasgos de la etnografía educativa, resulta imprescindible remitirse a un texto capital, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (1988), de las autoras Judith P. Goetz y Marguerite D. LeCompte. Este manual ha constituido una referencia obligatoria para todos los autores consultados hasta el momento y, efectivamente, su sistematización teórica y su propuesta científica para la elaboración de este tipo de estudios, lo certifican como tal.

Al respecto, es necesario precisar que, a pesar de que dicho enfoque tiene una relación muy estrecha con la metodología de la investigación-acción, para los efectos de este estudio, la etnografía educativa brinda suficientes respuestas a los objetivos trazados, al menos en un primer acercamiento al tema. Quedará para futuras indagaciones el examen de ese otro camino, que permita arrojar luces sobre el proceso pedagógico desarrollado en la *kitá Pardés Alef*. Por otra parte, es necesario considerar, como se ha explicado en el inicio de estas páginas, que ellas constituyen la evidencia posterior de una tesina defendida, donde se han cumplido con los requerimientos establecidos por un tribunal científico. Tal es sabido, todo objeto de estudio ofrece múltiples perspectivas de análisis y son las aproximaciones sistemáticas las que proporcionan una mirada y alcance más completos acerca de él.

En la presente investigación, se suscriben las consideraciones planteadas por dichas especialistas acerca del término etnografía educativa, que debe entenderse desde una doble

condición. Por una parte, se refiere al conjunto de la literatura (resultados, conclusiones, interpretaciones y teorías) derivado de los estudios de campo sobre la enseñanza escolar y otros procesos educativos, lo que comprende, en un sentido amplio, los estudios antropológicos sobre enculturación y aculturación, entre otros. Por otra parte, se relaciona con un proceso heurístico, con un modo de investigar el comportamiento humano. Para ellas, su objeto es: “aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos”. (Goetz y LeCompte, p. 41). También consideran que tiene como meta proporcionar un conocimiento más relevante de la realidad escolar, detectar sus deficiencias y ayudar a los profesores a tomar decisiones, de un modo reflexivo, que favorezcan la corrección de las disfunciones.

En la actualidad, existe todavía una gran cantidad de criterios que sostienen la idea sobre la imposibilidad de establecer la etnografía educativa como una disciplina independiente, si bien investigadores contemporáneos han reconocido que los estudios en este campo se han ampliado y han aumentado su heterogeneidad. Acerca del alcance de dicho enfoque se han expresado varias ideas. Por ejemplo, para la estudiosa Carmen Álvarez (2011) la transformación más importante que logra la etnografía ocurre en quienes la practican, pues “la experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales” (p. 278). En cambio, el investigador Juan Jesús Velasco Orozco (2003), en “La investigación etnográfica y el maestro”, ha explicado que el estudio etnográfico y el rol del etnógrafo han resultado ganancias para el área de la educación, pues han permitido ampliar las habilidades estratégicas del docente, quien también debe verse como un investigador.

99

Según Goetz y LeCompte (1988, p. 41-42), los estudios que se presentan como etnografías educativas varían mucho en lo que se refiere a su enfoque, alcance y métodos de ejecución. Así, algunos “son fácilmente identificables como etnografías tradicionales en sentido clásico, mientras que otras pueden denominarse como cuasi-etnográficas”. En cambio, el estudioso Piña Osorio (1997, p. 5) ha reflexionado sobre el hecho de que las indagaciones de etnografía educativa abarcan desde productos descriptivos y anecdóticos, de corte empirista, hasta investigaciones de corte interpretativo y hermenéutico, y trabajos que buscan articularse con mega conceptos sociales amplios para tratar de solucionar la relación entre las micro y macro escalas de análisis. Por su parte, los autores Govea Rodríguez y Vargas (2011) proponen otras distinciones, entre las que se destaca la exploración de la escuela como un instrumento de transmisión cultural.

Las investigadoras Goetz y LeCompte (1988, pp. 37-38) igualmente expresan que la etnografía educativa se modeló dentro de su disciplina madre, la antropología educativa, adonde pertenecen la etnología y la etnografía. Esta última debe ser entendida, desde el punto de vista etimológico, como el estudio descriptivo, *graphos*, de la cultura, *ethnos*, de una comunidad. Dicha noción —y hasta cierto punto la etnografía educativa— tiene varias finalidades íntimamente relacionadas: la descripción cultural, la interpretación de los datos para llegar

a su comprensión, la difusión de los hallazgos, la mejora de la realidad educativa y la formación del investigador.

Los autores Levinson, Sandoval-Flores y Bertely-Busquets (2007) anotan que la etnografía sigue siendo básicamente una metodología interpretativa-descriptiva y tiene, entre las técnicas principales de recogida de información: la estancia prolongada del investigador en el campo, la observación participante y el análisis documental. En este sentido, es necesario señalar la imposibilidad de correspondencia de la presente indagación, de manera exacta, con lo establecido por los estudiosos. Por ejemplo, el trabajo de campo todavía está teniendo lugar pues, mientras se continúe fungiendo como *morá* de la *kitá*, se estará presente en el terreno sobre el cual se indaga. Igualmente, en cuanto al rol del etnógrafo o del investigador, si bien la bibliografía ha reiterado que no debe participar, ni juzgar, ni intervenir en los problemas, conflictos y decisiones de las personas involucradas, porque se trata de un observador a quien interesa comprender la perspectiva desplegada en un escenario social, en este caso, ha sucedido todo lo contrario. Esta aproximación se ha llevado a cabo desde la doble condición de profesora e investigadora, por tanto, resulta hoy imposible plantear que la experiencia educativa a describir se ha realizado solo desde la observación participante *in stricto sensu*. Como docente, se ha dirigido el proceso pedagógico, e intervenido en cada uno de sus pasos; como investigadora, se ha prestado atención al escenario y situaciones vividas, se ha anotado lo acontecido, reflexionado al respecto, evaluado y aportado soluciones a problemáticas de aprendizaje. En cuanto a la observación participante, sucede algo similar, pues, a pesar de que la mayoría de los especialistas consideran que implica no involucrarse con el objeto de estudio, en este caso, ese no ha sido el comportamiento. Tal vez esta propuesta implique entonces una nueva mirada sobre dichas cuestiones.

100

Según recogen los autores Maturana Moreno y Garzón Daza (2015), otras de las particularidades de la investigación etnográfica es la condición *emic* y *etic*, empleadas desde la antropología. Al respecto, los especialistas Govea Rodríguez, Vera y Vargas (2011) plantean que la visión *emic*, desde adentro de lo que sucede y por qué, es básica para comprender y describir con exactitud las situaciones y los comportamientos de los informantes. Así, la perspectiva *etic* es el marco teórico externo, es decir, las abstracciones del investigador o la explicación científica desde lo que existe de esa realidad. Ambos puntos de vistas ayudan al etnógrafo a desarrollar interpretaciones conceptuales o teóricas, por lo que suelen usar las dos perspectivas.

El análisis de documentos, por su parte, es también habitual en los estudios etnográficos, generalmente considerado como un apoyo a la observación. Según plantea la autora Carmen Álvarez (1997), consiste en un rastreo de materiales en un formato muy amplio, ya sean producidos por los miembros de la comunidad estudiada o por el propio investigador, y ofrecen una información sustancial. “En etnografía también es muy frecuente emplear alguna estrategia de grabación o fotografía porque permite volver sobre la realidad objeto de estudio”. (p. 274). En tal sentido, es necesario señalar que, para la descripción de la experiencia educativa

seleccionada, se hará uso fundamentalmente de dos herramientas tecnológicas: el grupo de *WhatsApp* de la *kitá Pardés Alef*, y el video “Un camino hacia la luz. Nuestros *shabatot* (2020-202...)”. El primero, fue creado en octubre de 2019 para apoyar las clases presenciales. Sin embargo, ante el nuevo escenario de la pandemia de covid-19, se transformó en el vehículo fundamental a partir del cual, no solo garantizar la continuidad de la educación judía, sino de mantener unidos a los estudiantes de dicha clase, incluso a otros miembros de la colectividad. El segundo, se produjo en el año 2022 para participar en el proyecto *Compartiendo la luz del shabat en comunidad*, promovido por el Departamento de Emprendimiento Sionista de la Organización Sionista Mundial y el Movimiento *Ain Le Tzion*¹¹, con sede en Israel. Fue elaborado por el estudiante de la *kitá*, David Levy, y la autora de esta investigación. En el material se describe cómo se realizaron los *shabatot* virtuales, se incluyen algunas de sus melodías interpretadas por los *talmidim* —lo que constituye un registro de audio fundamental para ejemplificar el proceso educativo— y contiene varios de los testimonios de sus protagonistas acerca de la significación para ellos de esta experiencia.

Reflexiones sobre los fundamentos e importancia de la educación judía

101

La enseñanza siempre ha sido entendida como una actividad inherente al pueblo hebreo. Incluso se deduce, de su profesión de fe, el *Shemá*, que la educación es un mandato, una *mitzvá*. Una primera definición de educación judía, ofrecida por la *Enciclopedia de la historia y la cultura del pueblo judío*, expresa que es una:

Actividad educativa que proporciona ciertos conocimientos sobre la cultura judía: los idiomas nacionales (hebreo o idish); textos bíblicos, rabínicos o literarios; plegarias; tradiciones; historia del pueblo judío y su situación en el presente; información sobre Eretz Israel y sobre el Estado de Israel; y sentimientos de pertenencia al pueblo judío y su cultura (...) La E.J. en las escuelas modernas es considerada como el medio de socialización y aculturación más importante de las jóvenes generaciones en el pueblo judío (...). (*Enciclopedia de la historia y la cultura del pueblo judío*, 1998, p. 100)

A partir de esta noción se pueden identificar, al menos, cuatro cuestiones. 1. La educación judía se distingue en dos sentidos: los contenidos instructivos y el trabajo para promover una identidad —entendida *a priori* como ese sentimiento de pertenencia, de identificación. 2. Los

¹¹ El Movimiento *Ain Le Tzion* está dirigido por Anabella Jaroslavsky y tiene como fin la integración y el fortalecimiento de la educación judeo-sionista. Entre sus líneas de trabajo está la capacitación de profesores y directivos de escuelas de comunidades judías pequeñas en América Latina.

contenidos judaicos impartidos en las escuelas pudieran entenderse como manifestaciones o expresiones culturales. 3. La institución escolar desempeña un rol fundamental en la transmisión de un saber para el futuro, para la vida, para la continuidad del pueblo judío. 4. La afirmación última plantea dos de los procesos presentes en los colegios hebreos, desde el punto de vista de la antropología educativa, lo que hace pensar en los vínculos entre ambos ámbitos.

Se advierte entonces que la educación judía no solo es una actividad destinada a instruir en un conocimiento, sino a fomentar un tipo de actuación basada en determinados valores, relacionados con una colectividad y un pueblo. En el caso de Cuba, en la actualidad, como se expresó antes, es el *Majón Albert Einstein* la institución docente oficialmente reconocida y, las consideraciones antes señaladas son visibles en él y rigen su funcionamiento. Por otra parte, este instituto pertenece a la educación no formal¹², lo cual tal vez haya favorecido la readecuación de los contenidos presentes en la experiencia educativa aquí recogida.

Uno de los objetivos principales de la institución es fortalecer, estimular la identidad judía, por lo que la labor pedagógica debe ser expresión de ello. Así pues, resulta importante establecer algunas reflexiones acerca del término 'judaísmo', en aras de clarificar otros asuntos relacionados con la actividad educativa. La investigadora Deby Roitman (2014) ha explicado que dicha noción puede ser entendida desde varias aristas, una de las cuales es la cultura. Desde ella, es concebida como

la identidad cultural del pueblo judío y se define históricamente a través de múltiples aspectos como el lenguaje, las relaciones sociales, los ritos y las ceremonias, los mitos, (...) Dicha identidad

¹² Acerca de la educación no formal (ENF) existe una amplia literatura. El término ha sido abordado desde diferentes perspectivas y en torno a él se han generado múltiples propuestas de trabajo. Si bien las páginas de este artículo pretenden evidenciar una experiencia educativa específica, desde el año 2016 se lleva a cabo una investigación sobre el proceso pedagógico desarrollado en la *kitá Pardés Alef*. En tal sentido, el acercamiento a la (ENF) ha respondido al deseo de encontrar respuestas sobre la relación entre el tipo de enseñanza promovida por el *Majón Albert Einstein* y la manera de aprender sus estudiantes. Es por ello por lo que entre los textos consultados se encuentran: Isalgúe-Reyes, Y., Tamayo-Téllez, M. y Sánchez-Orbea, G. (2018). Modalidad educativa no formal como expresión de la educación para el desarrollo local. *EduSol*, 18 (63) <http://edusol.cug.co.cu>, y de Cabalé Miranda, E y Rodríguez Pérez de Agreda, G. (2017). Educación no formal: potencialidades y valor social. *Revista Cubana de Educación Superior* (1), enero-abril, pp. 69- 83. A este último texto se había hecho referencia en un artículo anterior, Educación ambiental y tecnología, una respuesta desde el judaísmo, publicado en *Cuadernos judaicos* (38), en diciembre de 2021, pp. 195-212, con el fin de exponer algunos de los rasgos de la (ENF) que facilitaban la inserción de ciertas tendencias metodológicas que influían en el proceso educativo. Igualmente, autores como Jaume Trilla (2005), en su libro *Educación no formal: ámbitos, formas y estrategias*. Editorial Octaedro, han analizado los ámbitos de la (ENF) y las estrategias para mejorar su calidad y efectividad, ya que puede ser una herramienta poderosa para el desarrollo personal y social, sobre todo para quienes no tienen acceso a la educación formal o se benefician de formas de aprendizaje más flexibles. Sin embargo, una de las problemáticas detectadas durante la consulta bibliográfica es la necesidad de adecuar las distintas teorías a las particularidades de la *kitá Pardés Alef* y a las características del *Majón*. Una vez más, la naturaleza del objeto de estudio y su comportamiento en la práctica orientan las bases teóricas y metodológicas de toda indagación cualitativa. Sin dudas, acercamientos futuros propiciarán mayor claridad en el tema y nuevas propuestas teóricas y pedagógicas, siempre y cuando respondan a las necesidades de sus actores principales.

cultural no es un elemento estático (...) si bien hay una serie de rasgos que permanecen en el tiempo. El individuo, dentro de la sociedad, es quien determina cuáles de los caracteres de la identidad cultural de su pueblo son trascendentes para él (...) El judaísmo, como todas las demás identidades culturales, engloba dentro de sí toda la obra cultural hecha por judíos (...). (Roitman, 2014, pp. 2-3)

La realización de los servicios religiosos de *shabat* forma parte de esos ritos y ceremonias que distinguen a dicha identidad cultural. Teniendo en cuenta esa mirada, la festividad no es solo un contenido a transmitir mediante la educación, sino que, al enseñarse, se refuerza esa identidad. En principio, pudiera afirmarse la existencia de una tríada, educación judía-*shabat*-judaísmo, íntimamente relacionada. La incidencia en una de estas nociones influirá o traerá consecuencias en las demás. Por otra parte, los criterios del ya citado pedagogo, Abraham Infeld (2018), arrojan otras luces sobre el tema y complementan las ideas de Roitman. Expone el autor:

(...) Perhaps some of the difficulty with the term Jewish Peoplehood is explained by the complexity of defining the base concept, “People” (...) is an ethnic group or “ethnos” —an expansion of the concept of family. (...) That is precisely who we the Jews are: a family that has expanded into an “ethnos”, a group with a collective belief in a shared ancestry. Judaism is the culture of this ethnic group, a culture that has as its central motif the group’s unique relationship with God. (...). (Infeld, 2018, pp. XVI-XVII)

103

Nótese entonces que, en opinión de Infeld, el judaísmo puede entenderse como la cultura de un grupo étnico, —ya Roitman planteaba, identidad cultural—, por lo que hay ciertas similitudes de pensamiento. Por otra parte, debe advertirse también la necesidad de un sentido de pertenencia como una de las cualidades distintivas del pueblo judío, si bien Roitman había expuesto que el individuo, dentro de la sociedad, determina cuáles de los caracteres de la identidad cultural de su pueblo trascendentes para él. A pesar de que el asunto pudiera parecer contradictorio, en realidad, ofrece una mayor posibilidad para seleccionar, construir y expresar dicha identidad, donde el sentido de pertenencia siempre será latente.

Los antropólogos, por su parte, han utilizado el término *ethnos* para referirse a una amplia variedad de grupos sociales, desde tribus nómadas hasta comunidades urbanas. Muchas veces se emplea para analizar la diversidad cultural dentro de una sociedad y entre sociedades diferentes. De manera general, su uso se ha extendido para identificar a un grupo social que comparte una identidad cultural común, pero hay diferencias en cómo se entiende y se utiliza el concepto, cuestiones que no forman parte de esta investigación. Por el momento, sea suficiente mencionar algunos de los estudiosos clásicos de la antropología que establecieron consideraciones fundamentales sobre este asunto. Tal es el caso de Franz Boas (1911), Clifford Geertz (1973) y Fredrik Barth (1998). En líneas generales, sus criterios resultan similares a las afirmaciones planteadas por Roitman e Infeld.

Así, desde este punto de vista, las reflexiones sobre dicho término explican y clarifican la noción de judaísmo. Los autores mencionados, de una manera u otra, distinguen alguna cualidad de esta identidad cultural. El *etnos* puede considerarse como una noción universal, particularizada a través de la idea de judaísmo. Para Infeld (2018), los judíos son una familia extendida en *etnos* o, como recuerdan las festividades de peregrinación del calendario hebreo y la historia de los patriarcas, primero fueron una familia, luego tribus, después un pueblo y, finalmente, una nación. Ambas concepciones justifican y argumentan el objetivo de la educación judía, en cuanto actividad para transmitir un legado a las próximas generaciones y garantizar la pervivencia de la identidad cultural. Esto conecta, a su vez, con la concepción mencionada por Infeld, *Jewish Peoplehood*. Para su mejor comprensión, además, es importante tener en cuenta el contexto donde se inscribe.

En la actualidad, las nociones sobre la educación judía también han obtenido otras miradas gracias a nuevas investigaciones, tales como *El educador judío latinoamericano en un mundo transnacional. Síntesis, conclusiones y recomendaciones del informe de investigación. Desafíos y oportunidades* (2015). Sus autores principales fueron Judit Bokser Liwerant, Sergio DellaPer-gola, Leonardo Senkman y Yossi Goldstein. En sus páginas han señalado el rol del maestro y su visión como fundamental para promover la identificación judía en los estudiantes. Es el docente, “en su inserción estructural y en su subjetividad [quien] dota de sentido a los legados culturales” (p. 433). Esta cuestión también es relevante para la etnografía educativa. Tanto este enfoque como la enseñanza judía consideran al profesor como primordial para comprender e intervenir en los procesos de aprendizaje. A ello se le suma el papel de la escuela, donde tiene lugar la transmisión cultural. Por tanto, el recorrido teórico desarrollado hasta aquí, lejos de señalar brechas irreconciliables entre diferentes áreas de estudio, evidencia grandes zonas de contacto que por momentos se tocan, por momentos se entrecruzan para brindar una visión más amplia del tema y un alcance mayor de su comportamiento.

104

El *shabat*, centro de la vida judía

Para caracterizar esta festividad, es necesario establecer una primera distinción, puesto que, en la presente pesquisa, se hará referencia, sobre todo, al *shabat* como el grupo de plegarias estructuradas, es decir, a los servicios religiosos y a las oraciones establecidas en el *sidur*, libro de oraciones usualmente utilizado para ello. Dichas plegarias tienen su origen en la destrucción del Segundo Templo en el año 70 de la e. c, cuando se dio fin a la entrega de ofrendas. Es allí donde formalmente se instauraron como práctica concreta en el diálogo con

la divinidad. Dado que las horas de los rezos fueron sincronizadas con las establecidas por la *Torá* para los sacrificios, quedó reforzado el vínculo espiritual entre ambas. De esta manera, un servicio religioso de *shabat*, por ejemplo, se distingue por tres momentos: *shajarit*, *minja y maariv*. En el caso del viernes a la noche, se le agrega un momento inicial, llamado *Kabalah Shabat*, donde se cantan varios salmos y el himno del *shabat*, el *Lejá Dodí*, bienvenida a la reina *shabat*. Cada servicio está organizado en distintas secciones, separadas por *Kadish*¹³, oración de santificación del nombre de Dios. Las plegarias del servicio pueden ser de alabanza, de agradecimiento, de introspección, etc. Su núcleo debe contar con la profesión de fe del judaísmo, el *Shemá* (unicidad de Dios), y con la plegaria fundamental del servicio, la *Amidá*. Todo ello es necesario tenerlo en cuenta porque, en la realización del *shabat* virtual, fue necesario seleccionar y reacomodar esta estructura, en aras del tiempo de duración y de la conectividad.

La segunda distinción que debe tenerse en cuenta está orientada a entender el *shabat* en su sentido profundo. Es una celebración semanal con una significación muy amplia. Comienza el viernes al anochecer, con la salida de las tres primeras estrellas, y culmina el sábado, cuando vuelven a aparecer en el cielo. La *Enciclopedia de la historia y la cultura del pueblo judío* (1998) expone:

Día de descanso semanal (...) El Shabat contiene dos principios: descanso y santidad. En Sh. el hombre brinda descanso a su cuerpo y a su alma, al tiempo que nutre su espíritu. Cada semana se renueva la declaración de la fe en Dios (...) Del Sh. se dice que es “una señal eterna”, es decir que nunca va a ser anulado para el pueblo judío (...) En el Sh. se manifiestan los más altos valores religiosos, humanos y sociales del judaísmo tradicional, y es considerado como uno de sus principales medios para la santificación de la vida y la modelación de una sociedad justa (*Enciclopedia de la historia y la cultura del pueblo judío*, 1998, pp. 378-379)

105

El *shabat* es una vivencia del pueblo judío que lo ha distinguido a través de los siglos. Su relevancia está dada, además, por su inserción en los Diez Mandamientos y también figura en la *Torá* con distintas explicaciones. El Rabino Hayim Halevy Donin (1988), en su libro *El ser judío. Guía para la observancia del judaísmo en la vida contemporánea*, expone la relación

¹³ Los sabios establecieron que se recitara *Kadish* al finalizar las etapas del rezo. Mediante él, se sella y eleva cada una de las secciones del servicio a través de la glorificación Divina y se continúa hacia la próxima etapa de la plegaria. Existen cuatro versiones en el *Kadish*: 1) Medio *Kadish*, que es el pasaje principal y es llamado así para diferenciarlo de las demás variantes de esta oración, que poseen agregados. 2) *Kadish Iehé Shlamá* o *Kadish Shalem* o completo, se recita tras los versículos del *Tanaj* y se le añadió un pedido especial de que nosotros y todo el pueblo de Israel tengamos paz y una vida venturosa. Culmina con el versículo *Osé Shalom Bimromav...Veimrú Amén*. Como este *Kadish* es recitado normalmente por quienes están de duelo, adquirió el nombre de *Kadish Iatón* o *Kadish* de los huérfanos. 3) *Kadish Titkabal*, es recitado por parte del oficiante al concluir el rezo de la *Amidá*. Es un *Kadish* completo al que se le inserta un pedido especial de que nuestra plegaria sea aceptada. 4) *Kadish Derrabanán*, se recita al concluir el estudio de las palabras de los sabios. En él se incluye una plegaria por los estudiosos de la *Torá*, para que tengan buena y larga vida.

directa entre el *shabat* y la educación judía, consideración que, por extensión, explica la importancia de haber realizado un servicio virtual de *shabat* durante la pandemia y por qué, toda vez transitada una primera fase de aprendizaje, fue ampliándose la participación de los *talmidim* e incorporándose nuevos elementos a dicho servicio, como el debate acerca de cuentos de la tradición judía antes de comenzar el *shabat*, o la discusión de la *parashá*¹⁴. En tal sentido, dicho autor revela:

(...) el Shabat es realmente el eje de todo el judaísmo. Cuando se descarta el Shabat, la asistencia a la sinagoga se reduce hasta desvanecerse. Y cuando eso ocurre, desaparece hasta la mejor forma de educación judía (...) Cuando el Shabat es descuidado, la Torá y los Profetas dejan de ser estudiados (...) Consecuentemente sus contenidos se olvidan (...) En el transcurso de una o dos generaciones, el abandono del Shabat produce un deterioro del conocimiento del judaísmo, (...) incluso eventualmente, a la disipación de los valores espirituales del judaísmo (...). (Halevy, 1988, pp. 68-69)

Después de estas consideraciones, puede entenderse el carácter medular del *shabat* para el pueblo hebreo y cómo está íntimamente relacionado con labor educativa, al punto de garantizar su propia supervivencia e identidad. Si bien algunos judíos celebran este día en sus casas, otros suelen participar en los servicios religiosos en las sinagogas. Este es el caso de la Comunidad Hebrea de Cuba. Antes de la pandemia, era usual asistir a los servicios religiosos, pero con su llegada, cesó toda actividad y, entonces, comenzó el nuevo desafío.

106

Nuestros *shabatot* 2020-202..., un camino hacia la luz

A continuación, se intentará reconstruir la experiencia educativa del *shabat* virtual. Debido a que se necesitaría una extensión de páginas superior a las de este artículo, solo se ilustrarán algunas de sus fases.

Los días 1 y 2 de abril del año 2020, en el grupo de *WhatsApp* de la *kitá*, mientras se “chateaba” acerca de la festividad de *Pesaj*¹⁵, próxima a celebrarse, y se compartían *Hagadot*¹⁶, tuvo

¹⁴ *Parashá*, del hebreo, sing. porción de la *Torá* que se lee semanalmente; plu. *parashot*.

¹⁵ *Pesaj*. Significa saltar. Festividad bíblica. Una de las tres fiestas de peregrinación. Conmemora la liberación del pueblo hebreo de Egipto. Comienza el 15 del mes de *Nisán* y dura 7 días en Israel y 8 días en la diáspora judía.

¹⁶ *Hagadot*, del hebreo, plu.; *Hagadá*, sing., específicamente, se hace referencia a la *Hagadá de Pesaj*, conjunto de narraciones y plegarias contenidas en un libro que se lee durante la festividad de *Pesaj* y la celebración del *seder* (orden). En él se refiere el período de la esclavitud de los hebreos en Egipto y el proceso de su liberación, guiados por la figura de Moisés.

lugar un intercambio de mensajes de textos que marcó el inicio de la primera fase de la experiencia educativa y sirvió de antesala al posterior *shabat* virtual:

MORÉ Alberto Behar.— ¿Y si hacemos un *seder* virtual de *Pesaj*?

MORÁ Patricia Motola.— ¿Qué?

MORÁ Tamara Martino.— ¿Qué pasos se podrían hacer?

TALDMIDÁ Giselle Rousso.— ¿Tú crees, Albert?

Muchos meses después, cuando en otras actividades, estudiantes y profesores del grupo han conversado sobre dicha experiencia, se ha señalado la importancia de ese instante por varias razones, entre ellas: el *moré* Alberto Behar —uno de los líderes de los servicios religiosos comunitarios— hacía una propuesta sin precedentes en la vida judía cubana; la idea implicaba un desafío para el aprendizaje; era la oportunidad de cumplir con la *mitzvá* de festejar *Pesaj* y de, simbólicamente, cruzar el mar hacia la libertad física; se generaba un cambio en el trabajo de las *morot* de la *kitá*; y empezaba a modificarse la concepción del liderazgo y de la participación en las festividades, organizadas hasta entonces por el grupo de servicios de la colectividad fundamentalmente.

En circunstancias desconocidas, motivadas por la pandemia, y ante problemáticas evidentes para los hebreos cubanos, como concibiera el filósofo Dewey, de ahora en lo adelante, cada práctica se nutriría de la anterior e influiría en las próximas acciones. La prueba y el error, la reflexión y la revisión constantes impondrían un nuevo ritmo en el hacer. El aprendizaje adquiriría otros matices. La labor educativa movería su foco hacia un aspecto específico de la identidad cultural.

107

No debe dejarse de señalar que el rol del líder es uno de los temas comunes dentro de la educación judía, sobre el cual se suele trabajar de forma directa. Su concepción no está dirigida a unos pocos, sino a todos, en cuanto responsables de la continuidad del pueblo judío. Ya lo dice el principio, *kol Israel arevim ze laze*, todos los judíos son responsables el uno por el otro, tema central del curso escolar 2018-2019, desarrollado con la ayuda de diferentes técnicas de participación en la *kitá*. Del mismo modo, dos de los objetivos educativos que habían orientado la labor docente antes de la pandemia habían sido: fomentar el ambiente de cooperación en el grupo e incentivar la participación en la vida de la colectividad.

Ahora, al realizar esta indagación, es posible observar y evaluar las experiencias educativas anteriores, que habían construido el aprendizaje previo —como pensara Dewey—, considerando otras circunstancias y retos. Desde 2014 a 2019, se habían sentado las bases para que los estudiantes contaran con determinados conocimientos y fueran capaces de actuar de manera consecuente con la educación judía recibida y asumieran activamente el rol de protagonistas, con el fin de mantener un legado y tradición. Por lo que el nuevo desafío descansaba

en un trabajo pedagógico sistemático donde se bebía de varias experiencias educativas previas generadoras del aprendizaje.

El día 8 de abril del 2020 se desarrolló el primer *seder* virtual de la *kitá*. A pesar de las imprecisiones iniciales producto del desconocimiento, finalmente resultó un festejo muy emotivo pues, en medio del aislamiento y la incertidumbre, se rompió la distancia al generarse la conexión de todos los *talmidim*, tanto de Cuba como de Israel, pues hacía muy poco tiempo que dos de los miembros más colaboradores del grupo, Carlos Smith y Nielvis Olivares, vivían allá. De forma previa, se habían seleccionado los pasos y distribuidos entre los participantes vía telefónica; se había llegado a acuerdos sobre la comida ritual¹⁷ y establecido un moderador. Desde el punto de vista tecnológico, fue un primer ensayo que demostró, entre otras cuestiones, la necesidad de asumir y de aprender el manejo de la mensajería instantánea como una herramienta docente, en otro sentido al de las clases presenciales —no se trataba ahora solo de compartir materiales complementarios, de anunciar una tarea o comprobar un conocimiento, por ejemplo—, bajo las condiciones de la conectividad del país. Estaba claro que un encuentro virtual no era un encuentro dominical o una festividad comunitaria, pero *WhatsApp* demostraba su eficacia y subrayaba su utilidad como medio principal para estar conectados. Igualmente, pensar en otras alternativas, tales como una video llamada o el empleo de plataformas digitales diferentes, era casi imposible ante las restricciones de los servicios de comunicación en la isla.

108

Los días 21 y 22 de mayo de 2020, durante *Yom Yerushalaim*¹⁸, que culminaba antes del *shabat*, se compartieron varios mensajes en el grupo. El intercambio marcó un nuevo rumbo:

MORÁ Patricia Motola.— ¿Se acuerdan que en las estrofas del *Leja Dodí* también se habla de Jerusalén? (Canta las estrofas y sube el audio al grupo).

TALMIDÁ Ismari Heller.— ¿Y por qué no las cantamos en el próximo *shabat*?

Entre los días 26 y 27 de mayo se generaron ideas. La festividad de *Shavuot*¹⁹ se aproximaba y, en el calendario judío, ese año coincidía con el *shabat*. Se sugirió interpretar algunas de las

¹⁷ Para celebrar la festividad de *Pesaj* es necesario, entre otras cuestiones, contar con determinados elementos rituales, como la *matzá*, pan ázimo y el *jaroset*, alimento dulce, de aspecto pastoso y oscuro, que se confecciona con manzanas, nueces, canela, vino dulce, miel, entre otros. En la pandemia hubo que buscar alternativas para la elaboración del segundo, y encontrar la casa donde hubiera aún *matzá*.

¹⁸ *Yom Yerushalaim* o Día de Jerusalén. Conmemora la reunificación de esta ciudad y el establecimiento del control israelí sobre la Ciudad Vieja después de la Guerra de los Seis Días, cuando Israel recuperó Jerusalén Este y ejerció el control definitivo, político y militar, sobre la Ciudad Santa, desde el 7 de junio de 1967.

¹⁹ *Shavuot*, significa semanas. Festividad bíblica, segunda de las tres fiestas de peregrinación. Conmemora la entrega de las tablas de la ley por parte de Dios a Moisés, en el Monte Sinaí. Es por ello que se conoce también como fiesta de la libertad espiritual. Tiene lugar siete semanas después de la festividad de *Pesaj*.

melodías del servicio religioso del viernes y no del sábado. Fue necesario seleccionar las bendiciones, las oraciones. ¿Podrían decirse todas? ¿Quiénes participarían? En ese intercambio, la *morá* Tamara Martino planteó un nuevo reto: ¿era posible estudiar la *parashá* relacionada con dicha celebración o la *Mequilá* de Ruth? Hella Eskenazi, directora del *Majón* e integrante también del grupo de *WhatsApp*, propuso preguntarle al Rabino Shmuel Sztainhendler. La iniciativa era inédita. Finalmente, después de proponerse cinco temas, se eligió la figura de Ruth y el papel de la mujer en el judaísmo. Sería guiado por la citada profesora, a partir de un fragmento del texto. También se compartirían las reflexiones del Rabi sobre la fiesta. El 28 de mayo se organizó todo bajo la coordinación del *moré* Alberto Behar.

El 29 de mayo de 2020 se celebró el primer *shabat* virtual. Se añadió al grupo de *WhatsApp* al Rabino Shmuel, quien vive en Chile; al vicepresidente de la Comunidad Hebrea de Cuba, David Prinstein; y al presidente de la Logia *Bnei Brit*, Samuel Zagovalov. Al principio, todos mandaban comentarios. Estábamos contentos de vernos, de estar cerca, a tan solo la distancia de la pantalla de un celular. Pero lo planificado cambia. Se mezclan los mensajes. No es igual chatear para conversar, que hacer un servicio. Se altera el orden de las melodías. Es necesario pedir disculpas. Reina el deseo de estar juntos. Luego, se aportan ideas al debate. El camino se va creando en el camino. Poco a poco, las luces de las velas del *shabat* encienden las casas y los corazones. Se vive la libertad espiritual otorgada en *Shavuot*.

El asombro y la alegría por lo compartido y logrado, sin precedentes, generó un momento de gran emoción, del cual también hay que señalar, como experiencias adquiridas, —además de la necesidad de ganar en estructuración—, la posibilidad de hacer converger a importantes representantes de la colectividad en un mismo espacio virtual, convocados por una *kitá*; la incorporación, desde entonces a la fecha, del Rabino de la Comunidad Hebrea a un grupo del *Majón*, lo cual ha engrandecido el trabajo educativo de formas insospechadas; y la realización de uno de los primeros debates —a partir de una figura o fuente judaicas— que servirá de antesala a un ejercicio posterior, el estudio de la *parashá* semanal, dirigido por un alumno el primer viernes del mes, de 6:30pm-7:00pm, a petición de los propios *talmidim*. De ello dieron cuenta Ida Gustszat, Yasmín Levy, Ismari Heller y Alina Faure. Una vez que se seleccionaba el fragmento, se proponían algunas preguntas como disparadores del debate. El miércoles de esa semana, a las 7:00pm, el *Team Ejad* se reunía para coordinar la actividad y analizar también el texto.

Después de la celebración del primer *shabat* se generaron nuevas interrogantes originadas por la reflexión sobre la experiencia: ¿Este encuentro sería solo circunstancial? ¿Podría desarrollarse un *shabat* semanal? ¿Cómo? ¿Sería posible la participación de todos los *talmidim* de la *kitá*? ¿Tendría el mismo orden y duración que en la sinagoga? ¿Se debía dejar a la espontaneidad o se necesitaba de un moderador? ¿Cuál sería el tiempo de duración? ¿Todos

tendrían datos móviles? ¿Se conocían las *tefilot*²⁰ y melodías? Y, más aún, ¿se lograría hacer con intención, en medio de un contexto tan adverso? ¿Y el judaísmo?

A todas estas preguntas se les ha logrado dar respuestas durante un largo proceso de aprendizaje de experiencias constantes. Hoy es posible decir que profesores y estudiantes se crecieron como judíos. Se ganó en conocimientos y en capacidad de hallar soluciones a nuevos desafíos. El trabajo con los valores y principios judaicos, con el liderazgo, la responsabilidad, la cooperación y el sentido de pertenencia iniciado en la presencialidad, escaló un peldaño más arriba. El grupo de *WhatsApp* funcionó como sinagoga virtual y espacio comunitario donde reunirse, cuando no había otra vía para hacerlo.

La celebración del *shabat* fue un reto asumido desde la educación judía y, desde esa perspectiva, adquirió nuevos significados. Este contenido “viejo”, impartido en más de una ocasión, ahora se reactualizaba con un cambio de mirada que privilegiaba la vivencia y no la teoría, ante una problemática real. Se afianzaba como experiencia, donde su desarrollo dependía de cada integrante o, como concibiera Dewey, el alumno se convertía en sujeto activo del aprendizaje para resolver situaciones de la vida. En ese momento, el conocimiento se ponía en función de garantizar una de las prácticas fundamentales del pueblo hebreo, entendida entonces como un deseo vital, una necesidad básica y una oportunidad de estar unidos y de acompañar los unos a los otros. En ese sentido, puede entenderse que los salmos y del himno del *shabat* fueran de los aspectos priorizados. Aunque antes de la pandemia habían sido explicados, ahora debía favorecerse el dominio de la fonética del hebreo —o su lectura en letra de imprenta en este idioma— y su melodía, para luego ser interpretados. En la vivencia afloraban los saberes reales de todos.

110

Esto implicó también un cambio en la manera de concebir el tiempo de la enseñanza. Si antes la duración de una clase dominical era de dos horas, en las nuevas condiciones no había límites temporales. Se trataba de garantizar el aprendizaje de diferentes maneras y horarios. Esto implicaba, por tanto, el compromiso de los estudiantes con horas de práctica. Orientar, brindar información, verificar la marcha del estudio fueron tareas de los *morim* de manera sistemática y ello fomentó la conexión entre los miembros del grupo.

En el camino, a lo largo de los meses, se fueron incorporando nuevos integrantes al grupo de *WhatsApp*. A los treinta y siete *talmidim*, se unieron otros, como el matrimonio de Lisbet Mitrani y Raúl Alpizar, y Dairis Palma (Yiyi) y su familia, miembros del Centro Hebreo Sefaradí. Se corroboraba, de esta manera, la presencia de personas que asistían a las tres sinagogas de la capital. Del mismo modo, antiguos estudiantes de la *kitá*, como Ana María Lepiz y su mamá Marta Esquenazi, y del *Majón*, como Xiomara Tenenbaum, quienes vivían en Israel en ese momento, también se sumaron. La felicidad fue mayor cuando las *morot* Ana

²⁰ *Tefilot*, del hebreo, plu. oraciones; *tefilá*, sing.

Turkienicz —quien vive en Estados Unidos y había capacitado en el idioma hebreo a los *morim* del instituto en varias oportunidades antes de la pandemia, gracias a una beca obtenida a través de la Logia *Bnei Brit*—, y Leticia Barán —quien radica en Argentina y había sido una de las coordinadoras principales del programa de capacitación de los profesores del *Majón, Morim Lomdim*, coordinado por la Fundación BAMA—, decidieron participar. Mención especial merecen los invitados Juan Carrillo —*talmid* de otra *kitá* de adultos—, e Ida Gustsztat, —quien no era miembro del *Majón* y se encontraba en República Dominicana en aquel momento—, pues pidieron incorporarse al *shabat* y a las actividades virtuales desarrolladas por esa vía.

Así, la *kitá* iba ampliando sus puertas, haciéndose internacional y la educación judía rompía barreras. En aquellos meses, su destinatario empezaba a modificarse entonces y se dirigía a todo aquel que quisiera mantenerse unido a la comunidad, vivir el judaísmo y seguir aprendiendo. Se iba creando una colectividad virtual, necesitada de conectarse como personas y judíos. Se buscaban un asidero, una isla en medio del aislamiento y de la muerte. De oasis ha sido catalogada la *kitá* durante la pandemia por algunos de los participantes. Las urgencias del contexto, la tecnología, los deseos de hacer y de pertenecer iban construyendo la esperanza y la alegría. La educación judía le daba sentido a todo. Orientaba los mensajes, los recuerdos compartidos, las vivencias desconocidas, la celebración de las fechas del calendario hebreo, de los cumpleaños, los servicios especiales de petición por la salud de algún enfermo miembro de la comunidad, etc.

111

Actualmente se han insertado *talmidim* de nuevo ingreso y han retornado otros que también se han incorporado al chat de *WhatsApp*, al punto de tener más de cincuenta integrantes, dato que la sigue confirmando como la *kitá* más numerosa del *Majón*. Sin duda alguna, a partir del 2020, el concepto tradicional de matrícula escolar se modificó y, gracias a la tecnología y a la educación judía, se rompieron fronteras, lo cual promovió nuevas formas de pensar la experiencia educativa, incluso más allá de cuestiones como la presencialidad y la virtualidad. En este sentido, otro de los cambios sustanciales fue la incorporación de las familias de los *talmidim* de la *kitá* a las actividades virtuales²¹. Ahora, eran los adultos los que convocaban a niños, jóvenes y adultos mayores, lo que enriqueció la práctica.

En los meses iniciales de esta primera fase del *shabat* virtual, se pretendió que las participaciones fueran más espontáneas. Supuestamente, una vez conectados todos a las 7pm y conociendo el orden, se presumió que, cuando el moderador guiara y escribiera, por ejemplo: “en este momento, vamos a cantar la estrofa primera del *Lejá Dodí*, ¿quién se anima?”, alguien tomaría la iniciativa de grabarse al instante y enviaría su audio con la melodía. Pero lejos se estaba de ello. Solo unos pocos se atrevían a hacerlo. Luego se advirtieron otros de

²¹ Es necesario mencionar también, aunque no sea objetivo de esta investigación que, durante los meses de aislamiento, se realizaron actividades virtuales del *Majón Albert Einstein* por su grupo de *WhatsApp*. Algunas de ellas fueron la celebración de las fiestas del calendario judío y un plan vacacional a partir de temas específicos, como la cocina judía y personalidades destacadas del pueblo hebreo.

los factores que complejizaban la celebración de la festividad, tales como contar con un *sidur* en las casas, poder leer en la fonética del idioma hebreo, tener los datos móviles y conexión²², dominar la tecnología celular y hasta vencer el miedo “escénico”. Acerca de estos asuntos, había que trabajar.

En la medida en que se desarrollaba la experiencia, los *morim* del *Team Ejad*, haciendo una evaluación de los retos y particularidades del ámbito educativo, acordaron que en el servicio virtual deberían utilizarse audios grabados previamente con las melodías de las oraciones. Este soporte, y los mensajes de textos, continúan siendo hoy los formatos fundamentales, ya que las condiciones de la conectividad no permiten otros, empleados en muchas comunidades y países durante la pandemia.

El siguiente fragmento de una conversación ocurrida al finalizar el servicio virtual el día 15 de enero 2021 ilustra el proceso de aprendizaje:

TALMIDÁ Ismari Heller.— ¡Tremendo reto ese *Lejá Dodí*! Yo creo que ese no lo podré hacer²³.

TALMIDÁ Ida Gustsztat.— Claro que sí, busca tu propio estilo.

TALMIDÁ Ismari Heller.— Vamos a ver si lo logro la semana que viene.

TALMIDÁ Ida Gustsztat.— Lo vas practicando y lo logras.

MORÁ Patricia Motola.— Sí, pero poco a poco. Y exacto, cada quien con su estilo. En realidad, si bien la melodía es importante, mejor es dominar la letra bien, aunque sea en fonética. Empieza por la estrofa que te sea más cómoda (...)

112

Paulatinamente, se fue entrando en otra fase de la experiencia educativa. Se iba ganando en la comprensión de la actividad, en las necesidades grupales, en la responsabilidad y en el liderazgo judíos. Los *talmidim* se animaban a participar: “¿Se dice así?... ¿Cómo se pronuncia? ¿*Lehadlik*?... Mándame el audio y yo la practico...Voy a grabarme el Salmo 99, que se canta en el Sefaradí, para variar el servicio... ¿Por qué no cantas el Salmo 96 completo en un solo audio?” Se fue aprendiendo. Quien antes sabía, buscaba más; quien recién empezaba a caminar, con una gran alegría compartía lo logrado en el servicio de esa semana. Hoy, se hacía el encendido de las velas por primera vez; mañana, una estrofa, dos, tres del *Lejá Dodí*. Un día se mandaba la colaboración de un salmo cantado a una sola voz; otro, se escuchaba a una familia interpretando: *talmidot* en sus casas (Yarenis Serrano; Giselle Rousso; Lisbet Reyes); tía

²² En este sentido, debe recordarse también que, al cerrarse el país, cesaron sus actividades y, en la mayoría de los empleos no se abonó el salario completo a los trabajadores, sino un porcentaje mínimo establecido en las leyes de la seguridad social.

²³ Este comentario estuvo motivado por el logro que significó haber armado las nueve estrofas de este himno con diferentes melodías. Algunas habían sido sugeridas por el Rabino Shmuel en la *kitá* mediante videos y audios y fueron aprendidas durante las semanas. Otras, se acostumbraban a cantar en las sinagogas *Beth Shalom* y del Centro Hebreo Sefaradí. Las menos, fueron el fruto de la inspiración personal.

y sobrina (Ileana Mitrani y Lysabet Mitrani); madre e hijos (Yamile de la Fuente, David Levy y Sureya Levy; Hirazet González y Shely Wilson; Sarita Iturmendi y Thalia Vidaurrázaga; Hella Eskenazi y Abel Hernández; Marcia Negrín y Sabrina Vega); esposos (Caridad Morales y Alberto Behar; Yasmín Levy y Gerardo Sánchez; Maikel Rodríguez y Patricia Motola); abuela, madre y nieta (Sara Zagovalov, Tamara Martino y Diana Velazco); padres e hijos (Juan Carrillo e Ileana Carrillo; Enrique Bembassat, Greisel González y Lidney Bembassat; Yanier García, Alina Faure, Leonardo García y José Luis García)... se escuchaban, se unían en la distancia. Y entonces, la enseñanza judía irradiaba de *kitá*, a familia, a comunidad.

Uno de los intercambios en el grupo de *WhatsApp* de la *kitá*, que da cuenta de los avances del aprendizaje, fue el ocurrido antes de comenzar el servicio virtual el viernes 29 de enero de 2021:

MORÁ Patricia Motola.— Gracias a todos los que enviaron sus colaboraciones para poder celebrar juntos este *shabat* (...) Gracias a Ismari, Ida y Lisbet Mitrani por ayudarnos con sus interpretaciones. En especial, quiero reconocer hoy la colaboración de Yamilé, de Tamara y de Diana, pues cada vez van dejando el miedo escénico y se comprueban que sí pueden. Gracias a las tres.

MORÁ Tamara Martino.— Uyyyyyy eso me da pena jjjjjjj

TALMIDÁ Ismari Heller.— ¡Por nada!

MORÁ Patricia Motola.— Pero es necesario hacerlo, digo, me parece, hay que celebrar lo bueno también. Y los logros que cada uno de ustedes han tenido en esta pandemia y en el servicio son logros para todos.

MORÁ Tamara Martino.— Hoy lo comentábamos en el chat del Sefaradí. Para mí es peor que hacer un doctorado jjjj. Gracias, Patri (...)

TALMIDÁ Yamilé de la Fuente.— Me sumo jj

MORÁ Patricia Motola.— Sé que esta pandemia ha traído mucho dolor, pero también hay que celebrar cuando hemos sido capaces de asumir o vencer los retos. Eso ha pasado con varios de la *kitá*, que han crecido. Y eso me complace doblemente, como persona y *morá*. Que sea también esto un motivo para estar alegres en nuestro *shabat*.

MORÁ Tamara Martino.— La neuróloga de mi hija un día me dijo que uno teme lo que desconoce y que usualmente rechaza lo que no entiendes y es verdad. Ante eso lo que se debe hacer es estudiar y esforzarse y creo que la mayoría de las veces puedes vencer.

TALMIDÁ Yamilé de la Fuente.— Gracias a ustedes se logra.

Hoy, el servicio virtual ya no dura casi tres horas como antes (de 6:30pm a 9pm), sino 45 min. aproximadamente (de 7:00pm a 7:45pm); se han simplificado la cantidad de melodías y ahora, que se han retomado los servicios presenciales mensuales en la sinagoga, se combina con este realizando el encendido de las velas y escuchando los comentarios de la *parashá* brindados por el Rabino Shmuel.

Para celebrar *Jánuca*²⁴ el 5 de diciembre de 2021, de manera comunitaria y virtual, en el *tzevet de morim* se decidió que el tema central de la festividad sería el milagro. En ese sentido, es necesario señalar que este es un ejemplo de cómo la experiencia educativa realizada en la *kitá* irradió hacia otros proyectos comunitarios, quienes crearon sus propios grupos de *WhatsApp*. Tal es el caso del *Majón*, establecido tiempo después, con más de ciento cuarenta participantes, tanto de Cuba como del extranjero; miembros o no de la colectividad.

La directora del *Majón*, Hella Eskenazi, fue del criterio de que, uno de los milagros acontecidos ese año había sido la realización del servicio religioso en el grupo y, para participar en la actividad, semanas antes, se les propuso a los *talmidim* que realizaran la siguiente tarea: “¿Qué importancia ha tenido para ti la celebración semanal del *shabat* virtual en la *kitá Pardés Alef*? Responde con una palabra o frase. Puedes enviar un mensaje escrito con la respuesta o un audio, que no exceda 1 min de duración. Manda también una foto”. Una vez recopilada la información, editada y organizada, la *morá* Tamara Martino elaboró una multimedia y se compartió el día de la fiesta de las luminarias por el grupo de *WhatsApp* del *Majón*. A continuación, se presentan algunos de los criterios de los integrantes de la *kitá*:

Respuestas escritas en mensajes:

TALMIDÁ Rebeca Esquenazi.— Para mí, el *shabat* virtual es el amor a nuestro judaísmo y a nuestra comunidad.

TALMIDÁ Greisel González.— En estos tiempos de pandemia, y ahora con la lejanía, los servicios religiosos virtuales han sido muy importantes para nosotros, ya que a través de ellos nos hemos mantenido unidos y llenos de esperanzas, y hemos dejado siempre esa llama encendida como un verdadero milagro de *Januka*.

TALMIDÁ Yaima Vázquez (Carlota).— El servicio religioso en estos tiempos de pandemia ha significado mucho porque siento que nos ha unido más como familia y como judíos.

TALMIDÁ Rosario Babani.— Cada viernes, los servicios virtuales han sido el milagro de la luz, que Dios en su bondad nos ha concedido.

TALMIDÁ Marcia Negrín.— A mí, en lo personal, me ha dado paz interior.

TALMIDÁ Celia Yaech.— Siento que ha fortalecido los lazos de unidad dentro de nuestra comunidad; aumentó nuestro conocimiento sobre la cultura y la religión judías, y mantuvo vivas nuestras tradiciones a pesar de la situación tan difícil que nos está tocando vivir.

Respuestas enviadas en audio y transcritas luego:

TALMIDÁ Ida Gustszat.— (...) Esta *kitá* ha sido la bendición más grande que nos ha dado *Jánuca*, que nos ha dado la pandemia, porque gracias a todas las actividades que se están celebrando un viernes tras otro con la participación de muchos de los miembros de la *kitá*, con la participación de nuestro Rabino Shmuel, hemos podido estar unidos en la distancia. Yo que estoy un poquito más lejos que todos ustedes, realmente creo que escuchar su voces, leer los mensajes

²⁴ Fiesta postbíbica denominada también de las luces o de las luminarias. Tiene lugar el día 25 del mes de *Kislev* del calendario judío durante ocho días. En ella se conmemora la reinauguración del Segundo Templo de Jerusalén y la rebelión de los macabeos contra el imperio seléucida.

que ponen, ha sido una de las cosas más grande y que más les puedo agradecer a la pandemia y, por supuesto, a la *kitá*, con sus *morot* y con todos los *talmidim* que participan en ella. Gracias (...)

MORÁ Patricia Motola y Maikel Rodríguez.— Para nosotros, celebrar el servicio virtual cada semana ha significado: desafío, oasis, alegría, unidad, paz, luz, regreso, Dios.

TALMIDÁ Caridad Morales.— El disfrutar juntos cada semana del *shabat*, escuchando las oraciones en las voces de nuestros integrantes de la *kitá* y las reflexiones de nuestro Rabino, han sido un importante y reconfortante alimento espiritual para alegrar nuestra alma, mantener nuestras esperanzas de vida en familia y comunidad. Doy gracias por tener este espacio sagrado virtual de crecimiento, de encuentro entre hermanos, como una bendición de amor y fe en nuestras vidas.

MORÁ Tamara Martino.— Celebrar el *shabat* cada semana junto al Rabi, Albert, Patri y nuestros *talmidim* ha sido un reto, un crecimiento continuo. Me he sentido acompañada en esta difícil etapa y, sobre todo, fortalecida como judía.

TALMIDÁ Lourdes Sánchez.— Esta ha sido una forma de mantenernos conectados, de poderlo vivir más a plenitud porque es que el judaísmo se vive así, en comunidad, y si bien no podemos estar uno al lado del otro, celebrándolo en comunidad como hacíamos antes, de esta manera, seguimos estando presentes el uno en el otro (...).

TALMIDÁ Yamilé de la Fuente.— Para mí ha sido como una luz entre tanta oscuridad en estos tiempos tan difíciles que hemos estado viviendo porque hemos sabido mantener esa llama de judaísmo, hemos vivido en comunidad y ha sido una fuente inagotable de aprendizaje.

TALMIDÁ Sarita Iturmendi.— Representa algo muy bonito, en primer lugar, porque todo el tiempo nos sentimos como si estuviéramos en la sinagoga todos juntos, donde no importa la circunstancia que estemos viviendo, no importa los problemas que tengamos, ese es el momento en que nos podemos reunir, en que sentimos cómo nuestro judaísmo se mantiene vivo.

115

TALMIDÁ Hirazet González.— Hemos tenido a nuestro Rabino cada viernes con su sabiduría y sus enseñanzas, con sus conocimientos que nos transmite cada día y, de alguna manera, nos da esperanza. Albertico también, que lo hemos tenido presente en cada *shabat* e Ida, y bueno, todas las personas que, de una forma u otra, se han conectado junto a nosotros y han aportado su granito. Entonces, ha sido muy bueno. El *shabat* de alguna manera nos ha conservado a nosotros como comunidad, donde hemos mantenido nuestras tradiciones, nuestras costumbres, y nos ha hecho crecer como judíos.

TALMIDÁ Ileana Carrillo.— Para mí, ha sido una linda experiencia celebrar, compartir y guardar el *shabat* de manera virtual junto a mi *kitá* cada semana durante todo este tiempo de pandemia. Fue una idea genial de nuestras *morot*. Me siento como en la sinagoga, elevando mi espiritualidad y mis buenos deseos conectados a mi identidad judía.

TALMIDÁ Ismari Heller.— Para nuestra familia, el *shabat* virtual ha sido una luz al final del túnel y la paz en la tormenta.

En el video creado para el cierre del curso escolar 2021-2022, el *moré* Albertico valoraba lo vivido en la pandemia y concluía:

Si se habla de supervivencia, si se habla de adaptación, si se habla de legado y espiritualidad, nosotros como pueblo hebreo, como cubanos, como comunidad hebrea de Cuba, hemos sido humildes y continuadores; hemos convertido un chat en sinagoga virtual; hemos creado un espacio de educación, de vivencias, de espiritualidad, de *tzedaká*, desde el compromiso y la ayuda solidaria al enfermo, enviando nuestra vibra y energía. Hemos celebrado cada encuentro físico y virtual, como si fuera nuestra primera vez; como un niño que descubre por primera vez lo que es capaz de hacer y sentir. “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”. Seamos siempre *Ejad*, uno, como dice nuestra *Shemá*: *Shemá Israel, Adonai Eloheinu, Adonai Ejad. Ejad* como familia, como comunidad, como pueblo, como humanidad.

Conclusiones

Se concluye el presente artículo expresando que en estas páginas se ha logrado mostrar algunas de las respuestas que motivaron las interrogantes iniciales, motivadas sobre todo por el escenario de la pandemia de covid-19. El enfoque metodológico seleccionado ha posibilitado reconstruir parte de las fases de la experiencia educativa de la celebración del servicio de *shabat* virtual en la *kitá Pardés Alef*. Etnológicamente, se han evidenciado las reflexiones acerca del proceso de aprendizaje de los contenidos relacionados con el *shabat*, al tiempo que se han evaluado sus deficiencias y logros. Se ha desarrollado un proceso heurístico para establecer a futuro dicha experiencia y el comportamiento de sus participantes en el ámbito de la educación judía en Cuba. En tal sentido, se ha podido aportar datos descriptivos de los contextos y analizarlos, los cuales, además, han facilitado dar cuenta de las habilidades y conocimientos desarrollados por *morim* y *talmidim*. La etnografía educativa también ha permitido realizar una evaluación del proceso de aprendizaje y proponer soluciones creativas y novedosas para el contexto en el que se inscriben.

La reconstrucción de la experiencia se ha llevado a cabo teniendo en cuenta la información encontrada en el grupo de *WhatsApp* de la *kitá* y en el video “Un camino hacia la luz. Nuestros *shabatot* (2020-202...)”, pero otra ha sido elaborada a partir de la subjetividad, creatividad y recuerdos del investigador. Este es sin duda uno de los aportes de la presente indagación, pues durante el proceso se ha cambiado la manera de mirar la enseñanza y el aprendizaje y las consideraciones hacia los sujetos estudiados. Es innegable que los roles del investigador y del maestro aquí se superponen y se ha intervenido en los acontecimientos en busca de perfeccionar la labor educativa. Como se ha planteado en el inicio, tal vez esta aproximación constituya una nueva propuesta en cuanto a la manera de concebir las nociones metodológicas tradicionales de la etnografía educativa. Desde esta perspectiva se ha afianzado la idea del maestro como transmisor y forjador cultural del legado de su propio pueblo y se justifica el deseo de difundir los hallazgos encontrados en la experiencia educativa seleccionada.

La educación judía desarrollada en la *kitá Pardés Alef* continúa respondiendo a principios y distinciones establecidas dentro de una tradición milenaria del pueblo hebreo y, en el contexto de la pandemia de covid-19, ha adquirido nuevos significados que le aportan vigencia y actualidad. Mediante la mencionada experiencia educativa se han manifestado desafíos desconocidos, entre los que pueden citarse: la impartición de contenidos de manera virtual; la selección de conocimientos dentro de este tipo de enseñanza; el tiempo dedicado a ella; el trabajo con los valores y principios judaicos; la participación y motivación de los estudiantes; la realización de un servicio religioso por *WhatsApp* con las particularidades de la conexión en Cuba; el enfrentamiento a un escenario de muerte e inseguridad; la conservación del judaísmo en la isla.

A dichos retos, la educación judía ha respondido: selecciona lo esencial a conocer; apóyate en la experiencia anterior y en el contenido impartido antes; el calendario hebreo siempre tiene la respuesta cuando se pierde el norte; explota las nuevas oportunidades del lenguaje tecnológico, experimenta, crea; no temas al ensayo y el error, todos están aprendiendo; acompaña y da seguimiento al estudio; infunde confianza, no juzgues; mañana saldrá mejor, pero hoy, no dejes de intentarlo; si una sola persona se mantiene positiva, a pesar del dolor, esa halará al resto; el trabajo en equipo es mejor. ¿Estas declaraciones eran totalmente nuevas? No. Durante seis años se vivieron pruebas constantes en las clases presenciales en más de un sentido. Cada curso escolar tuvo sus particularidades, sus contextos. Sin embargo, trabajar durante la pandemia fue enfrentar a la muerte, imponer la vida con mayor fuerza y urgencia. Subrayar en los estudiantes la idea del sentido de pertenencia a una colectividad e instarlos a seguir aprendiendo desde sus casas, siendo todos adultos mayores de 26 años, fue abogar por la unión, la cooperación, la responsabilidad y el liderazgo judíos.

117

Una vez más, el *shabat* hizo la luz en la oscuridad y mostró el camino. Santificar el día, respetar al otro, unir las voces en una sola plegaria, alabar la creación, hacer el tiempo para conectar con la chispa divina, con la esperanza, fueron las lecciones que subyacieron en el aprendizaje de cada salmo, de cada melodía, como el fluir del río hacia el mar. Nuevamente, la eterna pugna entre la fe y el desconsuelo. Y, en el medio, el pueblo hebreo reinventándose, siendo resiliente, resignificando su pasado y presente, como le es propio.

* * * * *

Bibliografía

- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVII (2), 267-279 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173520953015>
- Barth, F. (1998). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Editorial Júcar.
- Bokser Liwerant, J., DellaPergola, S., Senkman L. y Goldstein, Y. (2015). *El educador judío latinoamericano en un mundo transnacional. Síntesis, conclusiones y recomendaciones del informe de investigación. Desafíos y oportunidades*. Centro

Liwerant para el estudio de América Latina, España, Portugal y sus comunidades judías, Universidad Hebrea de Jerusalén.

Dewey, J. (1958). *Experiencia y educación*, Editorial Losada.

Enciclopedia de la historia y la cultura del pueblo judío (1998). E.D.Z. Nativ Ediciones, Jerusalén.

Geertz, Cl. (1973). *La interpretación de las culturas*, Editorial Basic Books.

Goetz J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Ediciones Morata, S. A.

Govea Rodríguez, V., Vera, G. y Vargas, A. M. (2011). Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. *Omnia* Año 17, (2), mayo-agosto, 26 - 39.

Halevy Donin, H. (1988). *El ser judío. Guía para la observancia del judaísmo en la vida contemporánea*, Departamento de Educación y Cultura Religiosa para la Diáspora de la Organización Sionista Mundial.

Infeld, A. (2018). *A Passion for a People. Lessons from the Life of a Jewish Educator*. Gefen Publishing House in conjunction with Melitz.

Kantor, D. y Olstein, G. (2018). Clase 3: Shwer zuzain a Yid. Es difícil ser judío. Unidad III. La identidad judía en la actualidad. BAMA. Buenos Aires. [Documento no publicado].

Levinson, B., Sandoval-Flores, E. y Bertely-Busquets, M. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa* 825, 12 (34), julio -septiembre, 825-840.

Maldonado M., M. y Servetto M., S. (2021). *Etnografías en tramas locales: experiencias escolares, apuestas y desafíos*. CLACSO, Universidad de Nacional de Córdoba (UNC), Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-722-849-6.

Maturana Moreno, G. y Garzón Daza, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio del docente. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9 (2), 192-205.

Motola Pedroso, P. y Martino Zagovalov, T. K. (2018). Caminos de la educación judía en Cuba. *Espacio laical*, (3), 68-73. (recogido también en el Jewish Portal of Teacher Education, education.jed.macam.ac.il/article/4059, The MOFET Institute, el 8/27/2020)

Motola Pedroso, P. (10-13 de noviembre de 2019). Crecer en la distancia: programa de capacitación *Morim Lomdim* Cuba [ponencia]. *Tercer Encuentro Regional del Proyecto Ain Le Tzion de Educación Judeo-Sionista*, Lima, Perú.

118 Motola Pedroso, P. (2021). Educación ambiental y tecnología, una respuesta desde el judaísmo. *Cuadernos judaicos* (38), diciembre, 195-212.

Motola Pedroso, P. y Martino Zagovalov, T. K. (22 de mayo de 2019). *Educación judía en Cuba: historias para conectar la historia*. [ponencia]. Taller Valor del Testimonio en la Enseñanza de la Historia, Instituto Cubano de Investigación Cultural "Juan Marinello" (ICIC), La Habana, Cuba.

Motola Pedroso, P. y Martino Zagovalov, T. K. (11 -14 de junio de 2019). *Educación celebrando. La kitá Pardés Alef* [ponencia]. IV Simposio Nacional de Investigación Cultural, Instituto Cubano de Investigación Cultural "Juan Marinello" (ICIC), La Habana, Cuba.

Motola Pedroso, P. y Martino Zagovalov, T. K. (2019). Educar en la *kitá Pardés Alef*, un acto de fe. *Cuadernos judaicos* (36), diciembre, 128 - 139.

Motola Pedroso, P. y Martino Zagovalov, T. K. (2019). Escribir nuestro *sefer Torá, Librinsula* (385), <http://librinsula.bnjm.cu>, (consultado el 13 de junio de 2019)

Motola Pedroso, P. y Martino Zagovalov, T. K. (2022). Testimoniar la educación judía en Cuba: un camino a casa. *Temas* (110), abril-septiembre, pp.107- 113

Motola Pedroso, P. (4-7 octubre de 2022). *Un camino hacia la luz. Nuestros shabatot (2020-202...)* [ponencia]. IV Coloquio Educación Patrimonial, Colegio Universitario San Gerónimo de La Habana, La Habana, Cuba.

Piña Osorio, J. M. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, XIX, (78) octubre-diciembre <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207804>

Roitman, D. (2014). Identificadores judíos y las fronteras permeables dentro del judaísmo latinoamericano. *Maj' Shavot*, 53 (1), 1-29.

<http://majshavot.org/includes/uploads/articulos/a2b81-identificadores-judios.pdf>

Velasco Orozco, J. J. (2003). La investigación etnográfica y el maestro. *Tiempo de educar*, 4 (7), enero-junio, 154- 169.

