

Desde “sentía una deuda con mis ancestros” a “que mis nietos
quieran estudiarlo”. Motivaciones y expectativas de estudiantes de
ídish en el Río de la Plata en la actualidad

From “I felt indebted to my ancestors” to “that my grandchildren
want to study it.” Motivations and expectations of present day
Yiddish students in the Río de la Plata

FERNANDO FISCHMAN

IICSAL-FLACSO/CONICET-Universidad de Buenos Aires
ffischman@flacso.org.ar

Resumen

A partir de la década de 1980, numerosos movimientos socioculturales comenzaron a dar cuenta de un interés creciente por el ídish y por expresiones artísticas relativas al mundo judío de Europa oriental. Entre estos, en el Norte Global, cabe mencionar uno generado por el Yiddish Book Center para la preservación de libros publicados en ídish, la renovada importancia de la música klezmer y el surgimiento del Queer Yiddishkayt. Este interés tuvo también manifestaciones en Latinoamérica, en la zona del Río de la Plata a partir de la misma época; en particular, mediante la formación de numerosas bandas dedicadas a la música klezmer que encontraron canales de expresión en ámbitos privados, como fiestas familiares, y públicos, en espectáculos y celebraciones en calles, plazas y teatros organizados por instituciones comunitarias y estatales (Fischman, 2012; 2013).

Más allá de estas expresiones de interés por la preservación y recreación de producciones artísticas inspiradas en la cultura judía de Europa Oriental, en años recientes empezó a registrarse un progresivo aumento del número de personas atraídas hacia el estudio sistemático de la lengua ídish. Este artículo, entonces, propone un acercamiento a las características de los estudiantes de ídish en la actualidad. Conocer los rasgos que singularizan a quienes hoy abordan el estudio del ídish, los motivos que los guían y los intereses que persiguen es un punto necesario para dar cuenta de este fenómeno y comenzar a vislumbrar sus consecuencias en relación con la largamente anunciada “muerte” de esta lengua.

Palabras clave: ídish; enseñanza de ídish, lenguas étnicas; judíos argentinos; retraditionalización.

Abstract

Starting in the 1980s, numerous sociocultural movements began show a growing interest in Yiddish and artistic expressions related to the Eastern European Jewish world. Among these, in the Global North, it is worth mentioning the renewed importance of klezmer music, the Yiddish Book Center for the preservation of books published in Yiddish, and the rise of Queer Yiddishkayt. This interest also had its manifestations in the Río de la Plata region, in particular through the formation of numerous bands dedicated to klezmer music that found channels of expression in private spheres such as family parties and public spheres such as shows and celebrations in streets, squares and theaters organized by community and also state institutions (Fischman, 2012; 2013).

Beyond these expressions of interest in the preservation and recreation of artistic productions inspired by Eastern European Jewish culture, there has been a growing increase in the number of people attracted to the systematic study of the Yiddish language in recent years. This article approaches the characteristics of Yiddish students today. Knowing the features that distinguish those who study Yiddish at present, the goals that guide them and the interests they pursue is a necessary point of departure to account for this phenomenon and begin to glimpse its consequences in relation to the widely announced “death” of this language.

Key words: Yiddish; Yiddish teaching; ethnic languages; Argentine Jews; retraditionalization

Introducción

A partir de la década de 1980, numerosos movimientos socioculturales comenzaron a dar cuenta de un interés creciente por el ídish y por expresiones artísticas relativas al mundo judío de Europa oriental (Fox, 2021). Entre estos, en el Norte Global, cabe mencionar la renovada práctica y difusión de la música klezmer por distintos canales, el generado por el Yiddish Book Center para la preservación de libros publicados en ídish, y el surgimiento del Queer Yiddishkayt. Este interés tuvo también sus manifestaciones en la Argentina, en donde fue ostensible la formación de numerosas bandas dedicadas a la música klezmer que encontraron medios de expresión en ámbitos privados, como fiestas familiares, y públicos, en espectáculos y celebraciones en calles, plazas y teatros organizados por instituciones comunitarias y también estatales (Fischman, 2012; 2013).

Más allá de estas expresiones de interés por la preservación y recreación de producciones artísticas inspiradas en la cultura judía de Europa Oriental, en años recientes empezó a registrarse un progresivo aumento del número de personas atraídas hacia el estudio sistemático de la lengua ídish. Este artículo, que forma parte de un proyecto de investigación

sobre los usos contemporáneos del ídish¹, propone un acercamiento a las características de los estudiantes de ídish en la actualidad. Conocer los rasgos que singularizan a quienes hoy abordan el estudio de esta lengua, los motivos que los guían y los intereses que persiguen es un punto necesario para comenzar a cuenta de este fenómeno y empezar a vislumbrar sus derivas en relación con la largamente anunciada “muerte” de este idioma.²

Consideraciones teórico-metodológicas

El encuadre conceptual general de mi investigación es el proporcionado por los estudios folklóricos. Focaliza en los procesos de tradicionalización (Bauman, 1992) y retradicionalización (Fischman, 2004; 2005a; 2017) mediante los que se fue constituyendo el colectivo judío argentino a partir de la experiencia inmigratoria iniciada a fines de siglo XIX.

Si bien este escrito se sitúa en un entorno puntual de uso del ídish, un espacio de formación en esa lengua, se encuadra en una línea de investigación por medio de la cual, desde la década de 1990, se ha procurado determinar en sucesivas etapas los procesos mediante los cuales saberes procedentes del viejo mundo se fueron recentrando en distintos ámbitos y las consecuencias de esas recontextualizaciones para la configuración del colectivo judío argentino.³ Entre esos saberes se encuentra el ídish, la lengua vernácula⁴ de los inmigrantes judíos de Europa Oriental.

La demanda de instrucción formal en esta lengua que creció en años recientes junto a las manifestaciones de valoración de la cultura ídish más evidentes y de mayor alcance, lleva a indagar acerca de los procesos socioculturales que gestaron este movimiento. Es así como se comenzó por relevar las características sociodemográficas de quienes emprenden su estudio en la actualidad y en los motivos para hacerlo.

¹ Proyecto CIC-CONICET “Arte verbal, ideologías lingüísticas y memorias alternativas en el colectivo judío argentino (2015-actualidad)”. Agradezco la lectura atenta de versiones anteriores de Daniel Bargman, Lidia Chang e Inda Dinerstein y de los dos evaluadores anónimos.

² En relación con el concepto de “muerte de lengua” Corina Curtis y Alejandra Vidal (2007) desarrollan una aguda reflexión crítica. Basándose en los planteos de Anthony Woodbury destacan la relevancia de las prácticas vigentes en una comunidad y citando a Joel Sherzer, destacan la importancia del análisis del uso situado de una lengua para entender como una cultura se transmite y reproduce. Esas premisas proponen claves precisas para la lectura de este estudio.

³ Ver Bauman y Briggs, 1990; Briggs y Bauman, 1992 sobre implicancias de procesos de contextualización discursiva.

⁴ Entiendo por lengua vernácula a una variedad de lengua local de una determinada comunidad de habla, como opuesta a una lengua dominante o estándar (Trudgill y Hernández Campoy, 2007, p. 349).

De acuerdo con la literatura sobre uso de lenguas en colectivos de origen migratorio, se puede caracterizar como como *lingua materna* a la de la socialización primaria, aquella adquirida en el seno del hogar, *linguas migratorias* a las que componen el variado repertorio lingüístico que los migrantes tienen antes de su partida y *lingua étnica* a la variedad lingüística que se identifica más estrechamente con la herencia cultural de un grupo étnico, aquella que este interpreta como propia y como símbolo de su identidad (Barrios, 2008). La lengua étnica es justamente objeto de disputas en las que entran en juego instituciones, representaciones e ideologías en los procesos de construcción de identificaciones étnicas.⁵ Esta diferenciación permite caracterizar el universo de lenguas que entraron en interacción en el proceso histórico cultural específico devenido de la migración judía de Europa Central y Oriental a la Argentina: el ídish, junto con el *loshn kodesh* (la lengua de los textos sagrados), los idiomas nacionales de los países de origen y del de recepción y el hebreo moderno.⁶

En 2020, se inició la aproximación a la experiencia de quienes estaban estudiando ídish. Es así como se empezó a estudiar la lengua regularmente en la Fundación IWO (anteriormente Instituto IWO), institución que se originó en Lituania con la finalidad de constituir un archivo del acervo cultural judío de Europa Oriental en 1925 y que tuvo una réplica en Argentina, en 1928, con la formación de una Asociación de amigos del IWO.⁷ Aparte de ser un repositorio fundamental de la historia y la cultura del colectivo, la Fundación IWO constituye el ámbito más relevante para la enseñanza de ídish en la nación argentina. En este sentido, es importante destacar que comenzó a dictar cursos de ídish para adultos en 1958, cuyo número de cursantes ha ido en aumento en años recientes.

En una etapa anterior, hacia fines de la década de 1990, en el marco del acercamiento a la investigación en esta materia, se dio un acercamiento a esta organización con la finalidad de conocer sus actividades, a través de la cual se estableció una relación principalmente con un grupo de voluntarios que trabajaba en la tarea de ordenar los materiales rescatados del atentado a la sede de la AMIA de 1994, lugar en el cual el archivo que daba cuenta de la historia judía argentina había estado situado hasta ese momento.

En aquel entonces los voluntarios, luego de ordenar los materiales o mientras lo hacían, se reunían alrededor de una mesa para practicar ídish; algunas veces solo entre ellos y, esporádicamente, con la presencia de una docente de la institución que se acercaba y señalaba

⁵ Esta tipología, que ofrece un ordenamiento para la clasificación, no agota las posibilidades de categorización justamente porque son múltiples los actores que intervienen y diversos los espacios para su aprendizaje, pero permite comenzar a sistematizar los procesos etnolingüísticos del colectivo judío argentino.

⁶ En este artículo me refiero específicamente al colectivo judío argentino de origen migratorio de Europa Central y Oriental ya que focalizo en la configuración cultural resultante de las migraciones de esa procedencia que tiene al ídish como uno de sus componentes centrales. No desconozco la existencia y la relevancia de otras configuraciones culturales asociadas a la pluralidad lingüística constitutiva de todo el colectivo judío argentino (Cohen de Chervonagura, 2006).

⁷ <https://iwo.org.ar/>

algún término o aclaraba alguna duda gramatical. Se trataba de un espacio de enseñanza y aprendizaje horizontal en el que estas personas, que por entonces tenían entre 60 y 90 años, mantenían conversaciones en las que cambiaban de código entre el ídish y el español con frecuencia, ya que algunos tenían mayor competencia que otros en lo que para la mayoría era su lengua de herencia. En esos eventos de habla que no estaban encuadrados como clases formales, sino que eran situaciones que se generaban espontáneamente mientras se ordenaban y clasificaban materiales, se ejecutaban narrativas de experiencia personal, relatos humorísticos, proverbios, expresiones de juego con el habla, entre otras expresiones que fueron registradas en su contexto de ejecución.

Posteriormente, y tras un paso de más de más de veinte años, los mentados voluntarios ya no estaban. En el contexto de la pandemia de Covid 19, el contacto con la institución y con quienes participan de sus actividades en un primer momento fue virtual, primero en un seminario intensivo organizado en colaboración con la Universidad de Tres de Febrero y luego en cursos semanales, actividad que se realiza hasta el día de hoy. En ellos se ha podido observar y participar activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, establecer relación con los estudiantes y dialogar informalmente dentro y fuera del marco de la clase.

En este sentido, y con respecto al marco metodológico, para los efectos de esta investigación se dio lugar a un método cuantitativo, consistente en una encuesta a los estudiantes de la institución en el segundo semestre de 2022. Desde el 12 de septiembre hasta el 12 de octubre, se envió un cuestionario a estudiantes de los distintos cursos con el objetivo de hacer un mapeo general que permitiera conocer el universo de los estudiantes enrolados ya en un ámbito formal. De los aproximadamente 180 cursantes del semestre y de los seminarios intensivos de verano e invierno de ese año recibí 58 respuestas.⁸ Esto se complementó con la información recabada en la encuesta con entrevistas semi-estructuradas a tres cursantes.

El trabajo con metodologías y técnicas cuantitativas y cualitativas combinadas permitió construir biografías lingüísticas (Wolf-Farre, 2018) que indexicalizan los contextos en los que el uso del ídish se fue desarrollando en el Río de la Plata —toda la región ya que respondieron 12 cursantes de Uruguay— y arribar a determinadas conclusiones respecto al ídish en el pasado del colectivo y en la actualidad que constituyen una base para continuar profundizando en sus itinerarios en la región.

⁸ Agradezco la colaboración de la Fundación IWO y especialmente de su Directora de Biblioteca, Archivos y Colecciones, Silvia Hansman en el diseño e implementación de la encuesta. Las interpretaciones de la misma son de mi exclusiva responsabilidad.

El ídish en los ámbitos institucionales comunitarios: de lengua materna e inmigratoria a lengua étnica ¿y después?

El ídish, lengua originada en Europa Central hace aproximadamente mil años (Aslanov, 2011) y hablada extensamente por la población judía de Europa Oriental⁹ en el *Yiddishland* descrito por Chaim Zhitlovsky¹⁰ pasó a ser considerada a partir de mediados de siglo XX en proceso de desaparición. Una serie de acontecimientos abonó la idea de un retroceso indefectible del ídish. El genocidio perpetrado por los nazis en la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) involucró el asesinato de millones de hablantes (Aslanov, 2011), y tuvo lugar en el período inmediatamente sucesivo al de las grandes migraciones mediante las que había tenido lugar una masiva movilidad intercontinental de hablantes de ídish que se establecieron en el continente americano a partir de la segunda mitad del siglo XIX.

En efecto, los procesos migratorios conllevaron la adopción de las lenguas nacionales para la comunicación cotidiana en detrimento de la lengua vernácula en sus lugares de origen. Esta situación fue similar para la mayoría de los migrantes del período en los países de recepción, que respondían así a las glotopolíticas imperantes.¹¹ En éstos se incentivaba activamente tanto la adopción de las lenguas nacionales como el desprecio por todos los idiomas minoritarios, no sólo los de los inmigrantes sino también los de los pueblos indígenas (Messineo y Cúneo, 2015). En cuanto a las lenguas habladas por los inmigrantes judíos, el Movimiento Hebraísta Mundial (MHM), surgido junto con el sionismo en el siglo XIX, se consolidó como movimiento organizado en la década de 1930 (Goldstein, 1989) y comenzó a ejercer influencia en las comunidades situadas en distintos lugares del mundo e incrementar la valoración del hebreo por sobre el ídish, situación que se acrecentó a partir de la creación del Estado de Israel en 1948, momento en que el idioma se consolidó como lengua nacional.

En Argentina, las instituciones judías fundadas por inmigrantes tenían al ídish como el idioma en que se hablaba y también se documentaba. Al empezar a formar parte de ellas, cada vez en mayor número argentinos nativos escolarizados en español, comenzaron a darse

18

⁹ Cyril Aslanov (2011) caracteriza al ídish como resultado de koineización. Este es un proceso mediante el que se combinan subsistemas lingüísticos en contextos de integración o incremento de interacción entre hablantes de distintas variedades. La koiné es la variedad compuesta estabilizada que resulta de este proceso (Siegel, 1985) El ídish sería entonces una lengua común surgida de la reunión de variedades alemanas medievales, lenguas romances, lenguas eslavas (polaco, ucraniano y bielorruso) y como también componentes del griego.

¹⁰ Zhitlovsky creó ese término, traducible tanto como “país judío” y como “país donde se habla ídish” para describir a la zona de habla ídish que se extendía desde los países bálticos hasta Rumania dando cuenta de la dificultad para dar cuenta de ese territorio por fuera de las categorías lingüísticas (Aslanov, 2011).

¹¹ Para el concepto de “glotopolítica” ver la elaboración de Arnoux (2000, p. 2) en la que cita a Jean-Baptiste Marcellesi y Louis Guespin y la define como “las diversas formas en que una sociedad actúa sobre el lenguaje, sea o no consciente de ello: tanto sobre la lengua, cuando por ejemplo una sociedad legisla respecto de los estatutos recíprocos de la lengua oficial y las lenguas minoritarias; como sobre el habla, cuando reprime tal o cual uso en uno u otro; o sobre el discurso cuando la escuela decide convertir en objeto de evaluación la producción de un determinado tipo de texto”.

discusiones en torno de la lengua étnica. Dichas pláticas ocurrieron tanto al interior como dentro de los espacios que se habían consolidado alrededor de marcos político-ideológicos específicos. Es decir, tanto en las instituciones comunitarias que devinieron mayoritarias y de orientación sionista centradas en el entorno de la Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA) y de la Delegación de Asociaciones Israelitas Argentinas (DAIA), como en aquellas que se alinearon con el campo progresista adheridas al Ídish Cultur Farband (ICUF). También, entre ésta última, ya desde la década de 1950 por fuera de las anteriores y aquellas.¹²

Así, las discusiones adquirieron relevancia también en espacios que excedían el de los debates políticos dirigenciales para expresarse en ámbitos abiertos que involucraban a participantes y a audiencias más amplias. Ello quedó de manifiesto en una serie de instancias en las que en actos públicos los jóvenes sionistas se manifestaban abiertamente en contra del uso del ídish, con lo que se daba cuenta de una confrontación de ideologías lingüísticas. Según las repercusiones de estas discusiones en la prensa comunitaria, no se trataba de una falta de competencia en el idioma por parte de los jóvenes, ya que se afirmaba que era la lengua vehicular en sus hogares, sino de una demanda para que la misma, que en un gran número de los casos era migratoria y materna, diera paso al hebreo como lengua *étnica*.¹³

En cuanto al ámbito educativo comunitario, la creciente influencia del Estado de Israel, en el desarrollo del sistema bajo el dominio de la AMIA, estimuló debates acerca de la enseñanza del hebreo como lengua emblemática en lugar del ídish, que terminó siendo zanjada a favor del primero (Zadoff, 1994). Es así como quedó establecido el paso del ídish al hebreo como lengua étnica, si no para el habla cotidiana, como relevante para la construcción de procesos de identificación con la judeidad. Este cambio se produjo junto con otros que tuvieron lugar simultáneamente en el sistema educativo. A partir de la década de 1960, se fundaron las escuelas “integrales”¹⁴, en las que los estudiantes cursaban en un turno las materias judaicas y en otro las de instrucción oficial. Estas instituciones, que respondían a la instauración de escuelas de doble jornada en el ámbito público, constituyeron un punto de inflexión (Rubel, 2011) ya que trajeron como consecuencia innovaciones y cambios estructurales en el sistema educativo judío. Es en ese contexto que las escuelas de la red escolar judía mayoritaria fueron incorporando el hebreo como su lengua principal y sacaron al ídish en forma más o menos paulatina del currículo (Zadoff, 1994). A su vez, las escuelas progresistas, que habían decidido no incorporarse al sistema de escuelas integrales también abandonaron la instrucción en ídish para pasar a la enseñanza en español. En el ámbito regido por el ICUF, crecieron las actividades deportivas y recreativas, y disminuyeron las instancias para la formación en esa lengua y para su práctica (Visacovsky, 2017). También la actividad teatral del

¹² Para los itinerarios del ídish en Uruguay, ver Porzecanski, 1992

¹³ Estas representaciones de la prensa judía son descriptas en detalle en Krupnik, 2006

¹⁴ La primera escuela “integral” data de 1948 (Zadoff, 1994), aunque los grandes debates acerca del desarrollo de esta modalidad educativa dentro de la colectividad judía sobrevivieron en la década de 1960

IFT (Ídisher Folks Teater) bajo su órbita comenzó a desarrollarse en español a partir de 1957, aunque ya desde 1952, la revista que editaba el teatro había comenzado a incluir artículos en este idioma (Ansaldo, 2028).

Por lo tanto, las instituciones que tenían como uno de sus objetivos la instrucción en el ideario sionista, introdujeron el hebreo como lengua de formación. Las instituciones de izquierda cuyo objetivo principal era la difusión de sus principios en la población judía a esta altura ya hispanohablante en casi su totalidad, cambiaron la lengua de instrucción al español para poder tener mayor llegada (Visacovsky, 2017). La común consecuencia fue la supresión del ídish de la enseñanza a estudiantes que ya eran argentinos, hijos de padres también nacidos en el país o venidos a edad temprana (Rubel, 2011) con lo que se trataba de una población que tenía, en el mejor de los casos, al ídish como lengua de herencia, o en la terminología propuesta por Barrios (2008), se trataba de una lengua migratoria y en el centro de debates ideológicos acerca de su potencial estatus como lengua étnica.

El desplazamiento del ídish, el que se fue concretando a partir de la década de 1960 en instituciones de todo el arco ideológico comunitario, significó que ya para la década de 1980 no quedaban escuelas que dieran instrucción en esta lengua, aunque algunas de ellas siguieran manteniendo unas pocas horas semanales para su enseñanza en sus cronogramas. Es decir, se produjo una supresión del ídish en todas las organizaciones del colectivo en función de políticas que, aunque ideológicamente contrarias, tuvieron un efecto similar.

20

La década de 1990 marcó también un cambio decisivo en la red escolar judía mayoritaria que se contrajo sustancialmente, con implicancias también para las prácticas lingüísticas.¹⁵ Se produjo una concentración en las instituciones más grandes, proceso que continúa en la actualidad con el cierre de escuelas cuyos alumnos pasan a las primeras o se trasladan hacia instituciones privadas por fuera del ámbito comunitario.¹⁶ Esto ocurre en consonancia con lo que el especialista en educación judía latinoamericana Yossi J. Goldstein señaló como el paradigma neoliberal y privatizador que se instaló en la década de 1990, algunas de cuyas características fueron determinadas ya en 1993 en un informe del “Comité para el desarrollo de la educación judía formal” encargado por AMIA, que entre otras cuestiones había detectado por parte de los padres “poco interés por la cultura judía” y la demanda de “inglés y computación” por sobre las materias de formación judaica (Goldstein, 2011). Cabe consignar que las consecuencias del citado paradigma neoliberal también se sintieron en el ámbito progresista, y en el año 1994 se abrió la primera escuela primaria integral asociada al ICUF (Visacovsky, 2020).

¹⁵ Entiendo por “red escolar mayoritaria” a aquella que se enrola bajo la órbita de la AMIA

¹⁶ Entre las instituciones escolares cerradas en los últimos años se encuentra la escuela Tel Aviv ubicada en la zona de Paternal y la perteneciente al Centro Hebreo Iona en el barrio de Villa Crespo, ambas en la Ciudad de Buenos Aires. En agosto de 2023 se anunció el cierre de Weitzman Comunidad Educativa (anteriormente Escuela Hebrea Integral Prof. Jaim Weitzman) del barrio de Flores, en la misma ciudad, continuando un proceso que parece irreversible.

Treinta años después de presentado el informe, en las instituciones que todavía persisten, disminuyó la relevancia del hebreo en el currículo, para ser reemplazado paulatinamente por el inglés¹⁷, dando cuenta de que el cambio en los intereses y en las motivaciones de quienes envían a los hijos a formarse en las instituciones de dicha red ya detectados, entonces ha producido modificaciones tangibles y significativas en el currículo en los marcos comunitarios de orientación sionista, con especial incidencia en las lenguas enseñadas. La elección del inglés por sobre el hebreo forma parte de un discurso explícito de las familias que también se está materializando en la práctica no solo en escuelas que han disminuido considerablemente el tiempo asignado a la enseñanza del hebreo para sumar horas de inglés, sino también en la fundación de escuelas que brindan formación solo en español y en inglés.¹⁸

Es así como, en la actualidad, se evidencian dos situaciones con respecto a las lenguas en las instituciones judías de la región, que en principio aparecen como paradójales. En un contexto en el que decrece la importancia del hebreo como lengua comunitaria —o en la terminología aquí utilizada, étnica— por lo menos como idioma en el que se considera que se deben invertir recursos económicos y de tiempo para que niños y jóvenes adquieran competencia en el habla y en la lectura, surge también una revalorización del ídich. Una mirada atenta permite detectar que se trata de un proceso del que ambas situaciones son facetas complementarias. Esta revalorización del ídich no se manifiesta necesariamente en los mismos marcos institucionales donde se instruía en su conocimiento antes —no ha vuelto a las escuelas primarias y secundarias de la red mayoritaria, y de hecho es poco lo que se la menciona en sus clases— pero lo cierto es que el creciente interés principalmente por el estudio sistemático de esta lengua dejada de lado se ha convertido en un fenómeno significativo en el presente institucional comunitario en el que ya las discusiones sobre la lengua étnica han disminuido considerablemente.¹⁹

21

Estudiantes de ídich en la actualidad. Pasado y presente del uso de la lengua a partir de quienes encaran su estudio formal

La caracterización general de los estudiantes de ídich del IWO a partir de la encuesta realizada es la siguiente: la media de la edad es de 66.5 años, la mediana de 72.5, la moda es

¹⁷ Educación “intensificada en inglés” es la expresión utilizada en la actualidad.

¹⁸ Ver, por ejemplo, el caso de la Escuela Beth. The Jewish school, que brinda una “propuesta educativa judía bilingüe (español-inglés)” <https://beth.org.ar/>

¹⁹ No obstante, estas se reeditan en otros ámbitos como las redes sociales. De ese modo, las discusiones que solían tener lugar en ámbitos comunitarios pasaron a sostenerse en otros espacios enfrentando a “idishistas” con “hebraístas” e incorporando incluso en ellas a personas que no adscriben a la judeidad y dando cuenta de que esos viejos debates no están aún saldados.

de 85 años. El 31% manifestó ser “jubilado/a”. En cuanto al género, predominan las mujeres. El 71.9% corresponde al femenino y 28.1% al masculino.

Con respecto al país de nacimiento, el 74.13% menciona a la Argentina, el 20.68% a Uruguay, el 1.72% a Israel, el 1.72% a Venezuela y el 1.72% a EE.UU. En cuanto al país de residencia actual, el 70.68% menciona a la Argentina, el 20.68% a Uruguay, el 3.44% a Estados Unidos, el 1.72% a Israel, el 1.72% a Venezuela, y el 1.72% a Canadá. Esta distribución da cuenta de que más allá de la internacionalización de la enseñanza del ídich, concomitante con los desarrollos tecnológicos que especialmente a partir de la pandemia de Covid 19, dieron mayor difusión y facilitaron el acceso a programas de formación en países distintos al de residencia. Así, el número más robusto de estudiantes se concentra en el Río de la Plata. En Argentina, en donde está la sede de la institución, y en Uruguay, país en que un profesor dicta clases regularmente por un convenio realizado con el Comité Central Israelita del Uruguay de ese país desde el año 2017, lugar en que, por lo tanto, ya había una base anterior para la enseñanza y aprendizaje de manera presencial en función de la labor desarrollada previamente.

En un principio, esas clases eran presenciales, con la pandemia pasaron a realizarse de manera telemática. El resto de los participantes internacionales que respondieron se reparte en uno por país, un porcentaje que no es significativo. Resulta significativa, no obstante, la coincidencia entre el lugar de nacimiento y el de residencia de los cursantes. Siendo la mayoría de ellos de Argentina y Uruguay, países de recepción de migrantes judíos en la etapa de la inmigración masiva entre 1880 y la década de 1930 (Devoto, 2003) y en la segunda mitad de la década de 1940 en menor medida, este conglomerado de cursantes constituye las generaciones tanto de hijos como de nietos de los inmigrantes que tenían al ídich como su lengua materna y como una de sus lenguas migratorias. Es así como a la pregunta general de si alguien hablaba ídich en la casa, el 74.55% responde que “los padres”, el 56.9% que “los abuelos” y 47.1 %, “otros familiares”. Cuando se les pregunta por la frecuencia con que se hablaba, responden que lo hacían con frecuencia el 52.6% y en ocasiones el 28.1%. Ambas respuestas sumadas redundan en un 80.7% cercano al 74.55% de la respuesta anterior, con una diferencia que se puede explicar a partir de que la pregunta no diferenciaba entre uno y otro progenitor y es probable que alguno de ellos tuviera mayor competencia o proclividad a expresarse en esa lengua. El porcentaje menor de “abuelos” que hablaban ídich con respecto a “padres”, que cabía que en el caso de una lengua “materna” e “inmigratoria” fuera igual o mayor al de “padres” se explica por el hecho que la pregunta estaba formulada hacia el ambiente familiar de la infancia en el país de nacimiento y hubo encuestados que respondieron que sus abuelos “quedaron en Europa” y no se volvieron a reencontrar con su familia o fallecieron antes del nacimiento de los encuestados.

Un 19.29 % de los 57 encuestados que contestaron la pregunta acerca de si los padres sabían idish, respondió en forma negativa. A través de las biografías lingüísticas se pudo determinar que el 10.52% de ellos, aunque tuvieran padres sin competencia en la lengua, tenían abuelos que sí la tenían. Se trataría de descendientes de una generación posterior, en la que

por motivos que algunos de ellos detallan sus abuelos, aunque hablantes con alta competencia, habían decidido no transmitirlo a sus hijos (“Mis abuelos paternos hablaban castellano con sus hijos”; “La lengua materna de mi madre era ídish pero solo lo hablaba con mi abuela. Mi papá entendía un poco y mi papá y mi mamá lo usaban solo para decir cosas en secreto”).

Del 2.9% restante, una manifestó “no tener raíces judías”, uno señaló que ni los padres, ni abuelos ni otros familiares hablaban idish y lo estudiaba por “interés en los idiomas en general”, otra, nacida en EE.UU. pero residente en Argentina, que ni padres, ni abuelos ni otros familiares lo hablaban, una que ni sus padres ni abuelos hablaban, pero otros familiares, sí, otra que estudió en una escuela secundaria judía y habla hebreo que ni padres ni abuelos lo hablaban, Este porcentaje entonces se correlaciona con quienes afirman no tener ascendencia judía de manera explícita o más indirectamente manifestando que lo estudian solo porque tienen “un interés por los idiomas en general”. Asimismo, constituyen un porcentaje muy pequeño de los encuestados, el 1.74%. También en ese 2.9% encontramos a las personas más jóvenes de la muestra que, aunque adscriben al colectivo, se encuentran más alejados generacionalmente de los inmigrantes que tenían al idish como lengua materna.

En su mayoría, los encuestados crecieron hablando español, 98.3% en un país donde esta es la lengua mayoritaria. Solo en dos casos se identifica al ídish como una lengua materna propia de uso cotidiano por los encuestados en algún momento temprano de su vida: “Fue mi primera lengua. La que se hablaba en casa de mis padres”. En este enunciado se afirma que el ídish fue la lengua inicial, y luego se la ubica en el hogar de la infancia. En el segundo caso, se la identifica también como lengua materna, pero que se ha perdido. “El placer de recuperar la lengua materna”.

Este número bajo de casos en que se tiene al ídish como lengua materna contrasta con la cantidad más significativa de los hijos de inmigrantes judíos nacidos en Argentina en el período de entreguerras que habían conocido el ídish antes que el español en la generación que investigué en una etapa anterior, En esos casos se refería con mayor frecuencia el hecho de desconocer la lengua nacional hasta el momento de ingresar a la escuela o incluso el hablarla con errores gramaticales y lexicales hasta el período de escolarización, ya que hasta ese momento solo habían estado en contacto con sus familiares inmigrantes. La generación que mayoritariamente se acerca al estudio del ídish en la actualidad ya no lo tiene como lengua materna, aunque haya tenido un contacto muy cercano con él. El uso de la lengua en la infancia de quienes afirman que era parte de la escena familiar oscila en la que eran oyentes en la comunicación cotidiana y quienes participaban como espectadores de conversaciones de las que eran explícitamente excluidos. Por su parte, sumado al nivel de competencia oral, refieren la presencia de libros o diarios en ídish en los hogares el 49.1%, porcentaje cercano al 52.6% donde se lo hablaba con frecuencia, lo que permite colegir en las familias competencia tanto en el habla como en la lectura. También reforzar conclusiones previas acerca de la masiva circulación de libros y periódicos en el colectivo (Fischman, 2011)

Los estudiantes de ídish presentan un alto nivel educativo. El porcentaje mayor de estudios concluidos está constituido por los de posgrado, el 37.9%, luego siguen los Terciarios o Universitarios, el 51.7 %, y Secundarios, el 10.3%. Es decir, que por lo menos casi un 90% tuvo un paso por la universidad o por una institución de formación terciaria, sin contar a quienes pueden haber cursado un período de tiempo sin haberse graduado. También un alto porcentaje manifiesta haber recibido educación judaica. Solo el 17.2%, declaró no haber tenido ninguna.

Si en este porcentaje se incluye a quienes no tienen ascendencia judía, se concluye que los estudiantes de ídish de la actualidad adscriben al colectivo judío no solo por descendencia, sino que también han participado de actividades en instituciones de formación y han cimentado su identificación étnica en ellas. El 53.4% ha tenido algún tipo de instrucción formal, primaria: 15.5%, secundaria: 20.7%, Terciaria 17.2%. Por su parte, el 29.3 manifestó haber recibido educación judía no formal. Esta no ha sido determinada específicamente en la encuesta. Puede haber sido la asistencia a instituciones culturales, sociales, deportivas, recreativas de un espectro ideológicamente vasto, no identificado de modo explícito y haber abarcado desde organizaciones sionistas, de derecha o socialistas, hasta las denominadas “progresistas” asociadas al Partido Comunista. Lo cierto es que entre ambos tipos de educación judía, formal y no formal un alto porcentaje de los estudiantes ha transitado por instituciones educativas comunitarias. Es decir, se trata de una población que no solo ha hablado o escuchado o tenido algún tipo de contacto con la lengua en sus hogares como parte de la lengua materna o migratoria, sino que también puede haberla estudiado con distinto grado de profundidad o conocido acerca de ella en instituciones educativas, principalmente como lengua *étnica*. Utilizo el condicional porque al no haber sido determinado qué se entiende por “educación judaica” esta puede haber incluido al ídish, o no, en función de las discusiones acerca de la lengua que tuvieron lugar a partir de mediados de siglo XX. Aunque el ídish no haya formado parte del currículo, en las etapas de formación de quienes pertenecen a la franja etaria predominante en la encuesta, esta lengua estaba presente en discursos institucionales, ya sea en forma de discusiones acerca de cuál debía ser la lengua étnica o de manera menos marcada, en el habla de docentes y compañeros. También se encontraba en el paisaje lingüístico en forma de cartelera y señalética. La suma del ídish hablado y leído en los hogares más el escuchado, enseñado y leído en ámbitos institucionales incluye a los estudiantes de ídish actuales en una comunidad de habla que, ampliamente definida, excede su definición a partir de una competencia lingüística fluida.

Interesa particularmente para el caso, que casi la mitad de los encuestados 48.2% afirma haber aprendido o conocer el hebreo. No consulté sobre el nivel de competencia, pero el porcentaje de quienes manifiestan conocimiento coincide con el alto grado de educación judaica, tanto formal como no formal, pero principalmente, de la primera (53.4%). Es decir, han transitado por las instituciones educativas cuando el hebreo moderno ya formaba parte del currículo formal o al menos del paisaje lingüístico de las instituciones educativas de orientación sionista.

Es también un colectivo que ha tenido contacto en alto grado con otras lenguas, diferentes de las mayoritarias nacionales, de las maternas, de las inmigratorias y de las étnicas. Es decir, se trata de lenguas aprendidas mediante la instrucción formal. El 94.6% manifiesta que aprendió o conoce inglés, el 50% francés, 19.6 % alemán, 19.6% portugués, 3.6 % italiano, 1.8% ruso. La encuesta planteó como pregunta abierta los motivos por los cuales se estudia ídish. A pesar de no haber dado opciones cerradas, las respuestas fueron significativamente coincidentes. En términos generales, la mayoría de ellas está relacionada con motivos afectivos, ya sea desde la identidad personal o sociocultural (a-vinculación con lazos familiares, b-vinculación con la infancia y el pasado personal y c-vinculación con el pasado del colectivo judío) por lo que a través de lo afirmado constituyen una comunidad de habla que antecede significativamente a su paso por la institución de enseñanza en la actualidad.

a-Vinculación con lazos familiares

- Idioma que hablaban mis abuelos y madre /padre, para poder leer escritos de mis abuelos.
- Tradición familiar.
- Para acercarme a mis raíces. Para hablar la lengua que habló mi padre.
- Porque adoro el idioma ídish. Fue el idioma que me enseñó mi madre.
- Porque está en mis raíces.
- Para recuperar lo aprendido y mantener un vínculo con una lengua querida.
- Fue mi primera lengua. La que se hablaba en casa de mis padres.
- Porque me recuerda a mis abueles y me hace sentir cerca de *elles* y de mis *viejes* (todos *fallecidos*), me resuena mucho, me da alegría, me acerca a algo de mi identidad, soy atea pero siento que el ídish y el ser judía me atraviesan, cuando era joven ni pensaba en todo esto.
- Por la vinculación con mi infancia. con mis abuelos y con mi madre.
- Curiosidad intelectual, temas culturales, era el idioma de mis cuatro abuelos.
- Porque hay allí un misterio que me atrae, porque es el idioma de mis antepasados, porque lo canto...
- Sentía una deuda con mis ancestros.
- En su momento para comunicarme con mi madre, luego de su partida, por su memoria.

- Mi padre lo hablaba. Yo hice un año de estudios en mi niñez y quería resolver un asunto pendiente en cuanto a que solo conocía palabras aisladas y no un conocimiento pleno del idioma.
- Mis abuelos y tíos lo hablaban y siempre lo quise aprender.
- Para traer a mi memoria momentos en los que en mi casa paterna se hablaba a veces ídish.
- Me encanta estudiar idiomas en general, pero el ídish me atrae muy especialmente porque es la lengua primaria de mis cuatro abuelos y lo vengo escuchando desde que nací.
- Porque fue el idioma de mis abuelos y tías y su melodía siempre me agradó.
- El placer de recuperar la lengua materna.
- Porque son mis raíces, la lengua de mi abuela y la de mi mamá.
- Por una cuestión familiar, mi abuela lo hablaba. Además, me interesan los estudios sobre la lengua.
- Porque fue mi primera lengua. Y me gusta seguir aprendiendo.

26

b-Vinculación con la infancia y el pasado personal

- Recuerdos de mi infancia.
- Recuerdos de la infancia
- Es un idioma querido y me trae recuerdos de infancia.
- Para reencontrarme con mi pasado.
- Porque quiero mantener parte de mi historia familiar.
- Nostalgia de la infancia y escuchar el ídish que hablaba mi familia y vecinos.
- Para conectar con una parte de mis orígenes.
- Me gusta...volver a la infancia.

c-Vinculación con el pasado del colectivo judío

- Por su historia y potencial político, por una cuestión identitaria y comunitaria.
- Pertenencia y desarrollo mental.
- Love for Yiddishkeit.
- Porque quiero que el Ídish siga vivo.
- Tradición y memoria.
- Por amor.

Luego hay un grupo (d) en el que se reúnen respuestas que refieren al gusto, al placer y al disfrute, cuestiones que no excluyen los motivos relacionados con las razones afectivas, sino que podrían ser consecuencia de ellas. Ambos grupos de respuestas se vinculan de múltiples formas. En algunos casos se menciona el placer en primer lugar, pero relacionado con la infancia y con el vínculo con los padres y abuelos.

27

d-Gusto, placer, disfrute

- Me gusta.
- Me gusta...no quiero perder la fluidez.
- Me gusta el idioma.
- Me interesa y me gusta.
- Tradición y porque me gusta.
- Porque me encanta.
- Porque me parece una lengua hermosa y adentrarme más en la historia.
- ¡Me encanta y amo las clases de todos los profesores! Son geniales.
- Porque me produce mucho placer, y lo necesito.

- Porque lo llevo en el corazón. Para comprender mejor las canciones en ídish. Porque me faltaba volver a relacionarme con un idioma que siempre me encantó y disfruto mucho.
- Placer.
- Por placer.

Asimismo, hay otro grupo, mucho más pequeño, que asocia la motivación al interés intelectual o académico.

Interés intelectual o académico

- Lo conocí tocando klezmer, empecé a estudiarlo para entender más de la cultura ídish.
- Mis investigaciones históricas.
- Quiero poder hablar y entender mejor para poder leer literatura.
- Por curiosidad y por el uso del alfabeto hebreo por su origen semítico y la importancia en el estudio de la historia.
- Interés por los idiomas en general.
- Para poder leer las lápidas en los cementerios judíos de Europa.
- Para no perder la fluidez.

También, en este grupo se vislumbra, en algunos casos una conexión anterior con la lengua, relacionada con un saber previo, como quien quiere leer literatura en ídish o quien no quiere perder la fluidez.

En cuanto a las expectativas respecto a los estudios actuales de ídish, el 79.1% respondió “aprender-profundizar”, es decir, objetivos relacionados con lo intelectual y cognitivo, el 12.06% contestó “disfrutar”, es decir un fin recreativo y el 8.62% no respondió.

El ídish, la lengua de la agonía constante

Hechos tan relevantes para las dinámicas lingüísticas como los ya mencionados, que implican desde el asesinato de millones de hablantes hasta las consecuencias del establecimiento de ideologías lingüísticas y glotopolíticas y acciones glotopolíticas específicas (Bein, 2012) derivadas de ellas, tanto en los países americanos como en el reciente estado judío, permitían sostener el argumento de la inminente desaparición del ídish como lengua hablada mediante pruebas contundentes, fenómeno que aparecía como irreversible en el plano mundial, y también en el Río de la Plata a partir de la segunda mitad del siglo XX y que permeó el discurso de las instituciones judías hasta la actualidad.

La idea de “auge” o “regreso” del ídish debe ser entendida en el contexto de los discursos acerca de su “muerte” en el mundo judío desde mediados de siglo XX, fundados en hechos que definitivamente significaron una disminución drástica del número de hablantes. Esta “vuelta” del idioma que comenzó manifestándose en el aumento de la recreación de ítems asociados a las culturas judías de Europa Oriental previas a la Segunda Guerra Mundial y ahora se percibe en el incremento de personas que encaran estudios sistemáticos de la lengua ídish tiene que considerarse en conexión con movimientos y prácticas que mantuvieron vigencia y vigor en décadas en las que solo se percibía su declinación sostenida por glotopolíticas y acciones glotopolíticas orientadas a acelerarla y en el marco de diferentes historias nacionales donde fueron interactuando con otros movimientos y prácticas culturales.²⁰

29

Se puede afirmar que más que la “muerte” en sí de la lengua, tema que ha sido objeto de importantes reflexiones en el ámbito académico como la de Joshua Fishman que hace décadas refutó el “fin” largamente anunciado y luego declarado de este idioma (Fishman, 1985), el discurso acerca de la “muerte del ídish”, es el asunto que conviene examinar en el contexto argentino precisamente en un momento en que lo que se detecta es interés por aprenderlo.

En el trabajo de campo que enmarca este trabajo, de más de dos décadas, se pudo escuchar y leer en numerosas oportunidades que el ídish estaba “muerto”. No obstante, también se dijo que era una lengua franca y vigente que abría las puertas a la comunicación, y a la intelección (“*con el ídish te manejas en todas partes*”). Una consultante una vez dijo: “*El ídish parece que nunca muere*”. De ese modo, planteó una cuestión interesante para resaltar. Este enunciado dialogaba con el anunciado deceso de la lengua o con su pérdida. Asimismo, manifestaba el conocimiento de un enunciado anterior sobre la vida del idioma y un parecer que sugiere que ese final de la lengua no se termina de producir. Un consultante afirmaba

²⁰ Cabe consignar que simultáneamente, hubo cambios en glotopolíticas que respondieron a demandas sostenidas por preservar el ídish. En el Estado de Israel, en 1996 se creó la Autoridad Nacional del ídish que tenía, como parte de su misión institucional, promover la investigación y la enseñanza de la lengua <https://yiddish-rashuteleumit.co.il/en/>

hace veinte años “*porque te defendés en todas partes del mundo, pienso que el ídish no se va a perder, que de alguna forma uno vuelve siempre, ¿no?*”

Aparte de estos enunciados referenciales, a lo largo de más de 20 años de recopilación de formas artísticas verbales, fueron registrados numerosos relatos acerca de puertas abiertas y conversaciones facilitadas en el extranjero o con parientes lejanos también en otras latitudes, por el conocimiento de la lengua. Estas narrativas están basadas en el imaginario del judío como colectivo diaspórico, sostenido en la efectiva dispersión en países con diferentes lenguas nacionales, pero manteniendo la idea del ídish como lengua franca que de ese modo también contribuyó a seguir imaginando un vínculo étnico a través de las fronteras estatales. Sin embargo, en simultáneo con los hechos que auguraban la “desaparición” del ídish, existieron dirigentes y organizaciones que sostuvieron experiencias pedagógicas con la idea de expandir su uso, de acuerdo con las particularidades de las historias nacionales y con diferentes ideologías y fines. La Fundación IWO en Buenos Aires en forma persistente mantuvo actividades de promoción y enseñanza del ídish.²¹²²

30

Por su parte, la concreción de espacios de reflexión y debate sobre la cultura judía desarrollada en la interacción con las culturas locales como las Jornadas de Patrimonio Cultural Judío Argentino que tuvieron lugar en 2003 en las que la discusión sobre el ídish tuvo su espacio (Fischman, 2005b) y específicamente las *Jornadas Lengua e identidad: el multilingüismo de los Judíos* realizadas en 2004 y *Buenos Aires Ídish* de 2006 que, centradas puntualmente en la lengua abordaron numerosas cuestiones relativas a la historia, la literatura y el folklore judío argentino mostraron una pujanza del idioma que, aunque no reconocida y reducida a espacios mínimos, o minimizados, tenía vigencia.²³

Asimismo, en espacios con distintos grados de formalidad (desde conversaciones cotidianas hasta las redes sociales) el ídish mismo siguió expresándose en formas artísticas verbales enunciadas tanto totalmente en ídish como en español con préstamos de aquella lengua recreados en manifestaciones poéticas (juegos con el habla, citas intertextuales) (Fischman, 2005b; 2011). Al día de hoy forma parte de “préstamos desbordados” (Hipperdinger, como se

²¹ Ver <https://iwo.org.ar/>

²² En Estados Unidos, la asociación Yugntruf en las décadas de 1940 y 1960 y el Yiddish Farm Project en la primera década de este siglo son ejemplos significativos de la existencia de grupos que, aunque minoritarios, desarrollaron actividades que promovieron la continuidad del uso del ídish (Fox, 2021).

²³ Las primeras se realizaron por iniciativa de un colectivo de investigadores (Daniel Bargman, Fernando Fischman, Javier Pelacoff, Susana Skura, Leonor Slavsky) en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, dependiente de la entonces Secretaría de Cultura de la Nación, las segundas fueron organizadas por la Fundación Auge en la Universidad Maimónides y tuvieron como coordinador académico a Leonardo Senkman y como invitado especial a Cyril Aslanov. Las terceras se llevaron a cabo con la coordinación de Perla Sneh en el marco de la Comisión para la preservación del patrimonio histórico-cultural de la Ciudad de Buenos Aires y fueron publicados en el número 19 de Temas de Patrimonio Cultural (Sneh, 2006).

citó en Fainstein, 2019) y de discursos mediáticos, dando cuenta de una manifestación de la dinámica de contacto intercultural en el cual las lenguas se recrean.

Conclusiones

El paulatino pero sostenido cierre de periódicos en ídish²⁴, la supresión de su enseñanza en las instituciones educativas comunitarias²⁵ y la disminución de espacios destinados a la producción, exhibición o recreación de las expresiones artísticas de Europa Oriental²⁶ parecían indicar una extendida falta de interés en Argentina por esta lengua y una irrevocable declinación de la cultura configurada en torno del ídish. Las efectivas transformaciones del mundo cultural originado en Europa Oriental, no solo en Argentina, sino a nivel mundial, dieron sustento a los discursos que auguraban su desaparición. Estos discursos no percibían la potencialidad de la dinámica del contacto intercultural en los nuevos contextos donde se asentaron los inmigrantes judíos y específicamente del contacto lingüístico, mediante el que permanentemente los usos de las lenguas inmigratorias se fueron calibrando tanto intergeneracionalmente como en la interacción con las glotopolíticas nacionales y con sus efectos.

Consecuentemente, tampoco registraron las instancias cotidianas en las que el recurso al ídish en formas de arte verbal enteramente en esa lengua o solo con algunos componentes lexicales intercalados en enunciados en español eran el sostén de una conexión con la densa cultura del *Yiddishland* original y de su desarrollo en el nuevo mundo en interacción con “otros” distintos de los de Europa Oriental. Esa cultura había dejado una impronta que se reiteraba sucesivamente en citas intertextuales en contextos referenciales, narrativas orales y canciones, entre otras manifestaciones, generando una nueva poética, anclada en ambos espacios que también era registrada en espacios académicos y de gestión cultural.

31

El discurso de “la muerte del ídish” circuló y continúa circulando, más allá de las voces que fundadamente han dado cuenta del carácter dinámico de las lenguas, y han explicado que un retroceso no necesariamente implica una “extinción” (Fishman, 1991) y más allá también de las instancias en que manifestaciones procedentes del *Yiddishland* continuaron expresándose sin ser adecuadamente percibidas, en recentramientos (Hanks, 1989) que configuraron distintos itinerarios de uso y de discursos expresados en ídish y acerca del ídish.

²⁴ Di Ídishe Tzaitung se publicó entre 1914 y 1974 y Di Presse entre 1918 y 1994 (Kalczewiak, 2020)

²⁵ Ya en un informe realizado por el escritor Simja Sneh sobre la red escolar judía argentina en 1968 se mencionaba el reemplazo del ídish por el hebreo (Sneh, como se citó en Goldstein, 2011)

²⁶ Acerca de la trayectoria del teatro ídish, ver Slavsky y Skura, 2002.

La caracterización de los estudiantes de ídish aquí presentada da cuenta de una sólida mayoría de personas de edad avanzada, nacidas ya en el continente americano (Argentina y Uruguay, específicamente), descendientes de primera o segunda generación de inmigrantes de Europa Oriental que tienen al español como lengua materna y tuvieron al ídish como parte del paisaje de su infancia y adolescencia y de uso cotidiano en el ámbito familiar pero también en el institucional en el marco de programas de educación formal y no formal. Se puede afirmar que han escuchado, aprendido y hablado ídish en distintos espacios. En primer lugar, como lengua de herencia, luego en diferentes instancias de formación, y a lo largo de su vida como parte de la comunicación folklórica (Ben-Amos, 1972; Blache y Magariños de Morentin, 1980) de formas artísticas verbales. En ese sentido, las tipologías de hablantes que presenta la bibliografía sobre el uso del ídish en Argentina centrada en las prácticas lingüísticas y metalingüísticas que distingue entre “semihablantes”, “hablantes casi pasivos” y “recordantes seculares” (Skura y Fizman, 2013) o entre “hablantes”, “hablantes posibles” y “posthablantes” (Scherlis, 2022) permite hacer una categorización en la que es necesario incorporar a quienes transitaron espacios de expresión en ídish en el ámbito familiar y en el educativo (en los momentos de las grandes discusiones acerca de la lengua étnica) y cuyas competencias reafirman en la actualidad mediante el estudio sistemático. Estos cursantes encarar en esta etapa el acercamiento al ídish por motivos que se pueden sintetizar en la afirmación de una de las estudiantes entrevistadas, “para cerrar un ciclo”, ciclo que tiene que ver con la historia personal como parte de un colectivo.

32

Sin embargo, ese cierre de ciclo lejos está de coincidir con un cierre de ciclo del ídish. Los cursantes manifiestan un énfasis en la recuperación de vínculos y saberes expresados a través de la lengua que abarcan a los padres, los abuelos, la “cultura” y la “tradición” en la que se enlazan no sólo con el pasado, sino también con el futuro. Aunque las motivaciones principales se sustentan en la añoranza, también se manifiesta una tendencia no meramente nostálgica o la intención de apreciar pasivamente expresiones artísticas como la que puede proveer una obra de teatro o las actuales representaciones de mundos ídishparlantes en producciones mediáticas, sino el objetivo de utilizar la lengua como vehículo de comunicación. Es decir, las expectativas prevalecientes no se afirman únicamente en una mirada melancólica sobre un mundo que “fue”, sino que hay una preocupación por la transmisión a las generaciones venideras (“que mis nietos quieran estudiarlo”) y por lograr que la lengua ocupe un lugar más relevante que el de la poética del habla en la comunicación cotidiana y sea un vehículo para la reafirmación de un “Yiddishkayt” (entendido de distintas maneras, pero siempre refiriendo al mundo judío de Europa Oriental del que provenían padres y abuelos) que se considera perdido pero que con el esfuerzo del estudio es posible recuperar y traer a la actualidad. Es así como por fuera de las instancias formales de instrucción a las que asisten se constituyen grupos “para hablar” en confiterías, clubes o espacios particulares y de esa forma ponen en práctica en espacios recreativos y en formatos conocidos —la reunión alrededor de un café— lo aprendido en las clases generando nuevos ámbitos para la comunicación sobre la base de formas conocidas de interacción.

La enseñanza del ídish aglutina a un estudiantado homogéneo en cuanto a sus características sociodemográficas, biografías lingüísticas, saberes y objetivos. Aunque hay algunos cursantes que no adscriben al colectivo judío argentino, su número no es significativo. Es heterogéneo, en cambio, en cuanto a las ideas con respecto a los rasgos de la “judeidad” que son más relevantes. En ese sentido, el espacio del estudio de ídish es un ámbito plural en el que se entrecruzan distintos horizontes y concepciones acerca del lugar de esta lengua en la vida judía dando cuenta de una continuidad reterritorializada del *Yiddishland* original. Es, por un lado, en el apego al pasado, a la construcción de una tradicionalidad donde se considera que es necesario establecer lazos con saberes que se recuperan en cada clase y en cada instancia de diálogo y por otro, en la aspiración a generar un legado que recobre los trazos perdidos en una historia reciente de migraciones y matanzas donde se pueden encontrar los motivos del pretendido “retorno” por medio de su estudio formal. Retorno que como he mostrado con la enumeración de instancias en los que el ídish se siguió practicando, no es tal, sino que se trata de una continuidad por otros medios. Donde sí se “regresa” es a las instituciones de formación como la Fundación IWO para salir con mayores competencias para cultivar la práctica en otros espacios comunicacionales. Aun compartiendo la idea de que se asiste al final del ídish y de su cultura, los estudiantes, con su práctica, la comienzan a resquebrajar.

* * * * *

Bibliografía

- AA.VV. (2006). *Buenos Aires Ídish*. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Ansaldó, P. (2018). Teatro popular, teatro judío, teatro independiente: una aproximación al Ídisher Folks Teater (IFT). *Culturales*, 6, e345. <https://doi.org/10.22234/recu.20180601.e345>
- Arnoux, E. (2000). La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. En AAVV *Lenguajes: teorías y prácticas*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires e Instituto Superior del Profesorado.
- Aslanov, C. (2011) *Sociolingüística histórica de las lenguas judías*. Buenos Aires: Lilmod
- Barrios, G. (2008). *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*. Montevideo: Universidad de la República
- Bauman, R. (1992). Contextualization, Tradition, and the Dialogue of Genres: Icelandic Legends of the *Kraftaskald*. En Alessandro Duranti and Charles Goodwin, eds. *Rethinking Context*. (pp.77-99), Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauman, R. y Ch. Briggs (1990). “Poetics and and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life” *Annual Review of Anthropology* 19,59-88.
- Bein, R. (2012). *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993*. [Tesis de Doctorado.] Universität Wien. http://othes.univie.ac.at/18168/1/2012-02-01_0868071.pdf
- Ben-Amos, D. (2000 [1972]) *Toward a Definition of Folklore in Context* En Américo Paredes y Richard Bauman (Eds.) *Toward New Perspectives in Folklore* (pp.3-19) Bloomington: Trickster Press.
- Blache, M. y J. A. Magariños de Morentin (1980) Enunciados fundamentales tentativos para la definición del concepto de Folklore. *Cuadernos del Centro de Investigaciones Antropológicas* III. Buenos Aires : 5-15.
- Briggs, Ch. y R. Bauman. (1996 [1992]). “Género, intertextualidad y poder social”. *Revista de Investigaciones Folklóricas* 11, 78-108

- Cohen de Chervonagura, E. (2006). La multiplicidad lingüística de la comunidad judía argentina. En: Elisa Cohen de Chervonagura, compiladora, *Comunidades lingüísticas. Confines y trayectorias* (pp. 17-35), Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán
- Courtis, C., y Vidal, A. (2007) “Apuntes para una revisión crítica del concepto de “muerte de lengua” *Signo y seña*, (17), pp. 21-41
- Devoto, F. (2003). *Historia de la Inmigración en la Argentina*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Fainstein, P. (2019). Préstamos intracomunitarios “desbordados”: el idish en el español bonaerense En Dora Riestra y Nora Múgica eds. *Estudios SAEL*, 2019, pp.137-150, Bahía Blanca: Ediuns y SAEL
- Fischman, F. (2004). La competencia del Folklore para el estudio de procesos sociales. Actuación y (re)tradicionalización. En María Inés Palleiro (compiladora), *Arte, Comunicación y Tradición*. pp.167-180, Buenos Aires: Dunken
- Fischman, F. (2005a). “Procesos de elaboración de memoria social. Una mirada desde la Folklorística.” *Revista de Investigaciones Folclóricas* 20, pp. 58-71
- Fischman, F. (2005b). La producción cultural judía argentina como patrimonio. Interrogantes y propuestas. En Alicia Martín (compiladora) *Folclore en las grandes ciudades. Arte popular, identidad y cultura*, pp. 17-35, Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Fischman, F. (2011). “Using Yiddish: Language Ideologies, Verbal Art, and Identity among Argentine Jews” *Journal of Folklore Research* vol. 48, N° 1, pp. 37-61
- Fischman, F. (3 y 4 de mayo de 2012). *Tradiciones étnicas en performance en el espacio público: fiestas judías en la calle*. Ponencia presentada en las I Jornadas de Estudios de la Performance. Facultad de Artes. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Fischman, F. (2013). “Expresiones artísticas multifacéticas en las calles de Buenos Aires: la identidad judía entre el klezmer, el tango y el stand up” *Karpa Journal of Theatricalities and Visual Culture* California State University, vol. 6 Summer Issue, pp. 1-27
- Fischman, F. (2017). Performance, interculturalidad y retradicionalización. Una aproximación a partir de representaciones contemporáneas de la cultura judía argentina En: Cristian Yáñez Aguilar, Élmano Ricarte, Lawrenberg Advíncula da Silva, Eds., *Cenários Comunicacionais: Entre as Sociedades Industriais e as Emergentes - Volume Mundo Iberoamericano*, pp. 119-142, Porto: Media XXI
- Fishman, J. (1985) The Lively Life of a Dead Language (or “Everyone knows that Yiddish died long ago”) En: Nessa Wolfson y Joan Manes, *Language of Inequality*, pp.207-223, Berlin, New York, Amsterdam, Mouton.
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift, Clevedon, Multilingual Matters*.
- Fox, S. (2021). “‘The Passionate Few’: Youth and Yiddishism in American Jewish Culture, 1964 to Present,” *Jewish Social Studies: History, Culture, Society* n.s. 26, no. 3 (Fall 2021), pp. 1-34.
- Goldstein, J. (Joseph). & י. (1989). הניטנגראב תירבעה העונה, 1948-1959 / El movimiento hebraista en la Argentina, 1948-1959. *Proceedings of the World Congress of Jewish Studies / י. תודהיה יעדמל ימלועה סרגנוקה ירבד*, pp. 521-528. <http://www.jstor.org/stable/23535675>
- Goldstein, Y.J. (2011). La educación judía en Argentina y Brasil: balance histórico y abordaje sociológico. En: Avni, Haim, Judit Bokser Liwerant, Sergio DellaPergola, Margalit Bejarano, Leonardo Senkman (coordinadores), *Pertenencia y alteridad. Judíos en/de América Latina: cuarenta años de cambios*. pp.503-527, Vervuert
- Hanks, W. (1989). Text and Textuality, *Annual Review of Anthropology* 18:1, pp. 95-127
- Kańczewiak, M. (2020). Yiddish Buenos Aires and the Struggle to Leave the Margins, *East European Jewish Affairs*, 50:1-2, pp. 115-133, <https://doi.org/10.1080/13501674.2020.177427>
- Krupnik, A. (2006). “¿Qué les pasa con el idish a estos idishes que escuchan a los Beatles y hablan de revolución?” En: *Temas de patrimonio cultural* 19 Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, pp. 35-39
- Messineo, C. y P. Cúneo (2015). *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas: estudios sobre la diversidad socio lingüística de la Argentina y países limítrofes*. En: Cristina Messineo y Ana Carolina Hecht (compiladoras), (pp.21-56), Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba
- Porzecanski, T. (1992). *El universo cultural del idisch, 1890-1950: inmigrantes judíos de Europa Oriental en el Uruguay*. KEHILA-Comunidad Israelita del Uruguay.
- Rubel, Y. (2011). La red educativa judía en la Argentina (1967-2007) En: Avni, Haim, Judit Bokser Liwerant, Sergio DellaPergola, Margalit Bejarano, Leonardo Senkman (coordinadores), *Pertenencia y alteridad. Judíos en/de América Latina: cuarenta años de cambios*. pp. 529-561, Vervuert
- Scherlis, G. (2022). “La lengua idish en la Ciudad de Buenos Aires: hablantes, hablantes posibles y posthablantes” *Revista digital de políticas lingüísticas* Año 14 Vol 16, pp. 1-21
- Siegel, J. (1985). “Koinés and koineization”. En *Language in Society*. 14, 3, pp. 357-378.

FISCHMAN, FERNANDO ≈ Desde “sentía una deuda con mis ancestros” a “que mis nietos quieran estudiarlo”...

- Skura, S. y Fiszman, L. (2013): *Ídish en Argentina: ideologías lingüísticas, silenciamiento y transmisión*. En Cristina Messineo y Ana Carolina Hecht (comps.) pp.233-253. *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas: estudios sobre la diversidad sociolingüística de la Argentina y países limítrofes*. Eudeba: Buenos Aires
- Slavsky, L. y Skura, S. (2002a). 1901-2001 - 100 Años de Teatro en Ídish en Buenos Aires. En R. Feierstein y S. A. Sadow (Comps.), *Recreando la Cultura Judeoargentina 1984-2001: en el umbral del segundo siglo*, pp. 294-308. Milá
- Sneh, P. (comp.). (2006). Buenos Aires ídish, *Temas de Patrimonio Cultural* 19, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Trudgill, P. y Hernández Campoy, J.M. (2007) *Diccionario de sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Visacovsky, N. (2017) “Auge y ocaso del shule icufista en Argentina (1941-1968)” *Archivos*, año VI, nº II, pp. 121-141
- Visacovsky, N. (2020). Entre la educación estatal y la privada: el dilema ideológico del judeoprogresismo argentino (1955-1995). *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1) doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.252> , pp. 287-313
- Wolf Farre, P. (2018) “El concepto de la Biografía Lingüística y su aplicación como herramienta lingüística” *Lengua y habla* 22. enero-diciembre, pp. 45-54
- Zadoff, E. (1994) *Historia de la educación judía en Buenos Aires (1935-1957)* Buenos Aires, Editorial Milá

Fuentes documentales

Archivo IWO carpeta: “Cursos de lengua y cultura ídish para adultos *hejere cursn 1958-1967*”.
iwo_cursos_de_idish_1958_1967