

Israel





La educación emocional y social en Israel

Eliezer Yariv

Resumen

Israel es un país situado en Oriente Próximo que cuenta con 8 millones de habitantes. Desde mucho antes de su proclamación como estado en 1948, las generaciones de judíos exiliados de ese territorio hace 2000 años, nunca han dejado de soñar con volver a su patria. La emergencia del movimiento sionista en Europa a finales del siglo XIX estableció la agenda y la plataforma política para constituir un estado judío y democrático, el único estado de mayoría judía del mundo. Aunque Israel es un país joven, los ciudadanos judíos han vivido más de 4000 años de historia plagada de turbulencias, tanto en Tierra Santa como en el resto de los países por los que se dispersaron en la diáspora. Los judíos han sufrido persecuciones, guerras, amenazas y catástrofes, como el holocausto. Distintos gobernantes, como los faraones Horemheb (1319-1292 a.C.) y Ramsés I (aprox. 1292-1290 a.C.), y probablemente algún otro, además de Hitler (1933-1945), por citar sólo a unos pocos, no cesaron en su empeño de exterminar a la población judía. Con unos recuerdos tan dolorosos en la memoria colectiva, no es de extrañar que un erudito haya declarado recientemente que la psique israelí sufre un trastorno de estrés postraumático (Yair, 2011). Estos terribles acontecimientos constituyen solo una parte de sus numerosas fuentes de estrés (Israelashvili, 1993):

...un erudito ha declarado recientemente que la psique israelí sufre un trastorno de estrés postraumático (Yair, 2011).

- A Israel es una nación de inmigrantes creada como hogar para los judíos de todo el mundo. Prácticamente todas las familias cuentan como mínimo con un miembro inmigrante. El desarraigo y establecimiento en un entorno alejado, tanto geográfica como culturalmente, constituyen sin duda un reto que deja cicatrices emocionales.
- B Israel está rodeado de países hostiles y organizaciones terroristas que tratan de destruirlo. El estado de guerra está muy presente en la vida de todos los ciudadanos israelíes. Por ejemplo, todos los jóvenes de ambos sexos deben servir en el ejército, lo que supone una fuente de preocupación para los padres. Yo mismo serví durante tres años en el servicio de inteligencia de las Fuerzas de Defensa de Israel (IDF) y combatí en dos encarnizadas guerras. Mis tres hijos también llevaron a cabo diversos cometidos en las IDF. Uno de ellos participó durante dos años en varias misiones de combate en Líbano.
- C El problema de la seguridad no se limita al contexto bélico. Las constantes amenazas y atentados terroristas obligan a los israelíes a considerar tales riesgos como parte de su rutina diaria. En este sentido, las poblaciones más afectadas son las que residen cerca de las fronteras y sufren continuos ataques.

Las constantes amenazas al pueblo judío, tanto en el pasado como en la actualidad, refuerzan la cohesión de grupo y aumentan la desconfianza hacia los demás, hacia las “personas de fuera”. ¿Pero quién no es una “persona de fuera” en un país de inmigrantes?

D Las constantes amenazas al pueblo judío, tanto en el pasado como en la actualidad, refuerzan la cohesión de grupo y aumentan la desconfianza hacia los demás, hacia las “personas de fuera”. ¿Pero quién no es una “persona de fuera” en un país de inmigrantes? La evolución histórica, política y demográfica ha dividido a la sociedad israelí de acuerdo con su sentimiento nacional (judíos frente a árabes), religioso (judíos laicos no practicantes frente a ortodoxos y ultraortodoxos), político (prodemocráticos y liberales frente a derechistas y nacionalistas), social (ciudadanos veteranos y nacidos en Israel frente a nuevos inmigrantes) y territorial (la mayoría de los israelíes, que viven en los territorios de antes de la guerra de 1967, frente a los colonos, que residen en territorios ocupados en dicha guerra). Cada una de estas divisiones tiende a aflorar cada cierto tiempo, poniendo en peligro el delicado tejido de la sociedad israelí.

En la primera parte de este capítulo se describe la dilatada historia judía e israelí, desde los tiempos bíblicos de los tres padres fundadores, pasando por la conquista de Jerusalén, la destrucción del templo y el envío al exilio del pueblo judío por parte de los romanos, hasta el nacimiento del movimiento sionista que sentó las bases ideológicas y la infraestructura organizativa que permitirían a los pioneros judíos abandonar sus países europeos y emigrar a Palestina. Esta parte finaliza con un breve análisis de los motivos subyacentes a las dolorosas relaciones entre judíos y árabes en Israel. En la segunda parte se describe la estructura y el funcionamiento del sistema educativo israelí, haciendo especial hincapié en los sectores ultraortodoxo y árabe, que poseen unas características demográficas y culturales únicas. Dado el rápido crecimiento demográfico, se calcula que en el transcurso de una generación dichos sectores constituirán la mitad de la población escolar israelí. La tercera parte del capítulo se consagra a la campaña nacional del Ministerio de Educación israelí, dirigida a fomentar el bienestar emocional y social de los alumnos, mejorar las relaciones sociales y aumentar la sensación de seguridad en las escuelas. Gracias a esta iniciativa nacional (conocida como *programa de prevención de la violencia*), que se ha implantado actualmente en 1200 escuelas, en los dos últimos años se ha conseguido reducir en un 30% la violencia escolar. Este programa basado en financiación pública adopta, entre otros aspectos, el arraigado plan de estudios de *habilidades para la vida*. También se ha descrito en el capítulo este plan, aplicado a todo el alumnado desde la etapa de infantil (5-6 años) hasta el fin de secundaria (17 años). A continuación mantengo, con arreglo a mi planteamiento teórico ecosistémico (Yariv, 1999, 2010), que (a) el plan de estudios emocional y social escolar debería completarse con (b) medidas de organización escolar en todo el sistema, así como con (c) estrategias de intervención eficaces para tratar las conductas inadecuadas una vez producidas.

En el último apartado se exponen cuatro casos prácticos detallados con ejemplos ilustrativos del

(Una) iniciativa nacional (conocida como programa de prevención de la violencia), que se ha implantado actualmente en 1200 escuelas, en los dos últimos años ...ha conseguido reducir en un 30% la violencia escolar.

planteamiento teórico ecosistémico. Dichos casos se basan en meticulosas observaciones y entrevistas que me ayudaron a retratar al personal docente y al alumnado, así como a describir sus programas de la manera más pormenorizada posible. Por principios éticos y jurídicos, se han modificado los nombres de los centros escolares, de los miembros del personal docente y de los alumnos participantes en el estudio. En el primer caso práctico se describe *El lenguaje de la jirafa*, un programa que fomenta las habilidades de comunicación no violenta en los niños en edad preescolar y con necesidades educativas especiales. Los niños aprenden a evitar pronunciar determinadas frases y juicios provocativos y asimilan modos de expresión no conflictivos. En el segundo caso se describe el programa *Disciplina y diálogo*; una breve intervención psicopedagógica (Yariv, 1996). Esta herramienta permite al personal docente moderar un debate constructivo en circunstancias tensas tras una conducta disruptiva del alumno. En el tercer caso se describe una iniciativa pedagógica gestionada por el Abraham Fund con la que se pretende salvar la línea divisoria entre niños judíos y árabes. En el programa *Mirkam*, se reúne a niños de 5º y 6º de escuelas judías y árabes vecinas. En el último ejemplo se expone el caso de una escuela de educación primaria del centro urbano cuya dirección y personal docente han desarrollado unas impresionantes iniciativas sociales y medioambientales. El objetivo de dicha escuela consiste en mejorar el rendimiento académico del alumnado sin descuidar sus necesidades personales. Esta idea de atender al alumno, junto al decidido carácter de su directora, se traduce en distintas acciones cuya eficacia queda reflejada en los resultados educativos.

El Dr. Eliezer Yariv es psicólogo de educación secundaria. Es licenciado en psicología y tiene un máster en esta materia de la Universidad de Haifa. Estudió el doctorado en Educación en la University of Leicester, Reino Unido (2002). El Dr. Yariv es profesor titular en el Gordon College of Education de Haifa y forma parte del servicio de psicología del ayuntamiento de Keriat Motzkin. Eliezer es evaluador del Journal of Education for Teaching y trabajó como investigador principal en el instituto de estudios Above Average Ltd, que clasificaba las universidades y facultades israelíes. Editó junto a Guy Yariv la guía Above Average Guide to Academic Institutions in Israel (2005). Está especializado en gestión del aula y disciplina escolar para identificar motivos personales y organizativos y ofrecer pautas a familias, alumnos y profesores. Sus tres libros de texto sobre esta materia, Discipline and Dialogue (1996), Silence in Class (1999) y I've Got Eyes in the Back of my Head (2010) se estudian en los departamentos de pedagogía de las escuelas superiores y universidades israelíes. El Dr. Yariv ha publicado más de 25 artículos en revistas con revisión por pares, así como docenas de artículos en revistas profesionales israelíes. Actualmente imparte talleres y cursos académicos para estudiantes de magisterio y profesores en activo sobre la gestión del aula. En su trayectoria profesional ha trabajado, entre otras cosas, como responsable de los jóvenes de un internado, emisario para la comunidad judía de Rochester NY (EE.UU.) y asesor de organización en diversas instituciones públicas.

Introducción

Si me pidieran que resumiera en qué consiste la educación emocional y social, me saltaría la ingente cantidad de publicaciones académicas sobre psicología y educación y citaría una frase pronunciada hace unos 2000 años en Jerusalén por el rabino Hillel el Viejo. Hillel, un famoso líder religioso judío, se vio un día sorprendido por el reto que le planteaba un gentil que quería convertirse al judaísmo: le pidió que resumiera la esencia de la religión judía mientras se sostenía a la pata coja. Hillel lo reprendió por su conducta, pero de modo constructivo le contestó: **“no hagas a tu prójimo lo que no quieres que te hagan a ti. He aquí toda la Torá; el resto no es más que la interpretación de esta sentencia; ve y estudialo”** (Shab. 31a). Sin duda, Hillel consideraba que el amor al prójimo era un principio fundamental de la ley moral judía, pero en lugar del mandamiento idealista de “amarás al prójimo como a ti mismo” (Lev. 19:18), adoptó una aproximación realista y humilde que nos enseña diversas lecciones. En primer lugar, al igual que reza la frase en latín *Primum non nocere*, Hillel solicitaba **“En primer lugar, no hagas daño”**. Hillel era consciente de que el odio y la agresividad residen en todo ser humano, y una vez que estallan, estos impulsos ponen en peligro tanto a los atacantes como a las víctimas. A diferencia del carácter pacífico y reconfortante del amor, la agresión se manifiesta a través de acciones dramáticas, enérgicas y destructivas que dejan heridas y generan sufrimiento. Por tanto, para entablar una amistad sólida, es esencial detener de antemano los enfrentamientos para evitar así, antes de que sea demasiado tarde, daños irreversibles en el futuro. En segundo lugar, Hillel sabía que más que los pensamientos, son las emociones las que guían el comportamiento humano y delimitan las relaciones interpersonales. Así pues, el primer mandamiento nos exige tener habilidades de autoconciencia y empatía para poder entender el punto de vista de los demás

y minimizar la propensión a responder agresivamente en situaciones conflictivas (Goleman, 1996). En tercer lugar, Hillel estaba convencido de que (tal y como reza la vieja fábula) “unas buenas verjas crean buenas relaciones entre vecinos”. Las barreras impiden que personas y naciones invadan el espacio del prójimo o se inmiscuyan en asuntos ajenos. Tales límites proporcionan a cada “vecino” la libertad de gestionar su propia vida de manera autónoma. El establecimiento de límites (“no...”) y de normas claras constituye un recurso efectivo para fomentar el respeto al prójimo. En cuarto lugar, el imperativo de Hillel nos traza un objetivo educativo modesto y realista. Tal y como establecen cinco de los Diez Mandamientos, el imperativo negativo de Hillel (“no...”) quizá sea más sencillo de cumplir que un mandamiento activo (como por ejemplo, “honrarás a tu padre y a tu madre”), aunque requiere una férrea fuerza de voluntad. Hillel opinaba que tal autocontrol era una habilidad que se podía aprender y desarrollar.

Esta historia sobre Hillel no es sino un ejemplo de la rica bibliografía académica judía sobre las relaciones y los sentimientos. Con el fin de entender la psique judía y la naturaleza de la Educación Emocional y Social (EES) en Israel, debemos solicitar al paciente que se tumbe en el diván histórico-psicoanalítico y nos cuente el origen de todo.

1: La historia y la sociedad de Israel

Apogeo, caída y resurgimiento: breve resumen de la historia judía

Según la Biblia (aunque este hecho no esté avalado por los hallazgos arqueológicos), los judíos descienden del antiguo pueblo de Israel que se asentó en la tierra de Canaán, situada entre la costa oriental del Mar Mediterráneo y el río Jordán (1451 a.C.). Entre los hijos de Israel estaban los “tres padres” fundadores: Abraham, su hijo Isaac y su nieto Jacob. La

familia de Jacob partió a Egipto, donde fue esclavizada por el faraón. Se desconoce la identidad de dicho gobernante, mencionado en el *libro del Génesis*. Tras 400 años de esclavitud, los israelíes, guiados por Moisés, huyeron de Egipto. Existe consenso entre los historiadores al afirmar que en el *libro del Éxodo* se nombra como mínimo a dos faraones: el “faraón de la opresión”, probablemente Horemheb (1319-1292 a.C.) y el “faraón del éxodo”, probablemente Ramsés I (aprox. 1292-1290 a.C.). Después de 40 años deambulando por el desierto del Sinaí y tras recibir los Diez Mandamientos en el Monte Sinaí, regresaron a su patria ancestral en Canaán. Este hecho marca la creación de Israel como nación política en Canaán, en el año 1400 a.C.

Tras la entrada en Canaán, el territorio de Israel se organizó como una confederación de doce tribus gobernadas por diversos jueces. En el año 1000 a.C. se proclamó la monarquía, siendo Saúl el primer rey de Israel, seguido del rey David y de su hijo Salomón, que construyó el Primer Templo. Tras la muerte de este último se desató una guerra civil entre las diez tribus septentrionales israelíes y la tribu de Judá, que desembocó en la división de la nación en dos reinos: el de Israel al norte y el reino de Judá al sur. Más adelante, Israel fue conquistado por los asirios en el siglo VIII a.C y el reino de Judá sufrió un destino similar, siendo conquistado por los babilonios en el año 587 a.C. La élite del reino y gran parte de sus súbditos fueron exiliados a Babilonia. Transcurridas varias generaciones, algunos seguidores, guiados por los profetas Esdras y Nehemías, regresaron a su patria y construyeron el Segundo Templo. Más adelante, los asmoneos establecieron un reino judío independiente, pero que fue conquistado por los romanos en el año 63 a.C. Tras la revuelta de Bar Kojba (132-136 a.C.), los romanos decidieron destruir el Templo de Jerusalén, arrasaron todos los pueblos del

reino, asesinaron a muchos ciudadanos de Judá y sometieron a la esclavitud al resto de la población.

Tras 1500 años de existencia como nación, los judíos fueron enviados al exilio. Durante los casi 2000 años siguientes, se dispersaron por diversos continentes y múltiples países, asentándose en territorios pertenecientes a otros pueblos. Puesto que se trataban de tribus acostumbradas a vivir en pequeñas comunidades muy cohesionadas, que conservaban con ahínco su fe, su lengua, su indumentaria y sus rituales únicos, suscitaban gran interés y desconfianza entre sus vecinos. Adquirieron fama por su gran talento y educación (por ejemplo, alrededor de una cuarta parte de los galardonados con el Premio Nobel son judíos). Solían tener más riquezas que los demás gracias a su talento y su buen hacer en el comercio y, por consiguiente, no es de extrañar que despertaran en los demás sentimientos bipolares de admiración y odio. Los monarcas se dejaron influir por los cambios de la opinión pública hacia los judíos: proporcionándoles a veces un refugio seguro y sacando provecho de su talento comercial y académico en beneficio del reino; y haciéndose eco otras veces del odio público hacia ellos (en ocasiones incluso intensificándolo), oprimiéndolos y victimizándolos.

Es imposible describir este largo periodo de la historia judía en pocas palabras. Sin embargo, para nuestros lectores expondremos a continuación unos cuantos ejemplos históricos que ilustran las tendencias anteriormente mencionadas. Como ciudadanos del Imperio Romano, los judíos de España se dedicaron a una gran diversidad de oficios, incluidos la agricultura y el comercio. Hasta la cristianización de los españoles (hacia el siglo VIII), los judíos mantenían unas sólidas relaciones con los musulmanes y otras poblaciones no judías, desempeñando un activo papel en la vida social y económica de las provincias

españolas en las que residían. El primer periodo de excepcional prosperidad tuvo lugar bajo el gobierno de Abderramán, primer califa de Córdoba, y su consejero Hasday Ibn Shaprut, entre los años 882 y 942. Durante este periodo, Córdoba se convirtió en la “Meca de los eruditos judíos”, intelectuales que recibían una hospitalaria acogida por parte de los judíos acomodados. Los logros in-

España como para los judíos, se desarrollaron en el marco de una consolidada tendencia entre los siglos XIII y XVI, época en la que muchos países europeos expulsaron a los judíos de sus territorios.

En el siglo XIX muchos judíos europeos abandonaron su fe ortodoxa, se “modernizaron” y se integraron en la sociedad convencional

El movimiento sionista fue fundado en 1884 y con él, olas de inmigrantes judíos procedentes tanto de Europa como de otros continentes realizaron sus primeros asentamientos en Palestina.

telectuales de dichos eruditos influyeron también en la vida de los no judíos. No obstante, a pesar de su contribución científica y cultural, las comunidades cristianas se mostraban molestas por el “problema” judío. Por ejemplo, en el VIII Concilio de Toledo (que tuvo lugar en el siglo VII) se prohibieron todos sus ritos (incluidos el respeto del shabat y la circuncisión). Aquellos a quienes se descubría ayudando a los judíos eran castigados con la confiscación de una cuarta parte de su patrimonio. Un momento decisivo para la historia de los judíos en España tuvo lugar bajo el reinado de Fernando III, cuando la Iglesia ordenó a los judíos distinguirse de los cristianos mediante una insignia amarilla que debían portar en su indumentaria. Más adelante, en 1492, bajo el reinado de los Reyes Católicos, se les obligó a convertirse al catolicismo, siendo expulsados del país aquellos que se negaron a ello. Unos 200.000 abandonaron España, dirigiéndose muchos de ellos a Turquía; 50.000 fueron bautizados, y 20.000 murieron de camino a Turquía y otros países de Europa. Estos trágicos sucesos, tanto para

europea. El movimiento sionista fue fundado en 1884 y con él, olas de inmigrantes judíos procedentes tanto de Europa como de otros continentes realizaron sus primeros asentamientos en Palestina. Al mismo tiempo, muchas otras familias emigraron a EE.UU., Sudáfrica y Australia, donde establecieron unas dinámicas y prósperas comunidades.

En 1933, con la llegada al poder de Adolf Hitler y el partido nazi, la situación de la comunidad judía en Alemania se agravó. Factores como la crisis económica, las racistas leyes antisemitas, los altos niveles de intimidación y el miedo a una guerra inminente, impulsaron a muchos judíos a huir de Europa. Cuando estalló la II Guerra Mundial y después de que Alemania invadiera la Unión Soviética, se dio inicio a la llamada “solución final”. Se trataba de una operación organizada a una escala sin precedentes con la que se pretendía exterminar a toda la población judía de Europa. Se asesinó a seis millones de judíos en guetos, campos de concentración y cámaras de gas. Este genocidio, conocido como el holocausto,

influyó enormemente en la opinión pública internacional e intensificó los esfuerzos por establecer un estado judío en Palestina.

Tres años después de finalizar la II Guerra Mundial, las Naciones Unidas decidieron extinguir el mandato británico en Palestina y dividir el territorio entre el estado judío y el Reino Hachemita de Jordania. En mayo de

por la mayoría. Los árabes de Israel constituyen un caso único, ya que la mayoría de los judíos los considera como un grupo afín al enemigo afincado en los países vecinos. Las semillas del conflicto se sembraron a principios del siglo XX, con la llegada de las primeras oleadas de colonos sionistas a Palestina. Los recién llegados compraron tierras a los terratenientes árabes y no tardaron en es-

El conflicto árabe-israelí, tanto con la minoría árabe residente en Israel como con los ciudadanos árabes de los países vecinos es, sin duda, un aspecto inherente a la existencia de esta nación.

1948, David Ben-Gurion proclamó la constitución del Estado judío de Israel, que desembocó inmediatamente en una cruenta guerra contra los estados árabes vecinos, que se negaron a aceptar la resolución de la ONU. En 1949 finalizó la guerra y el estado comenzó a absorber masivas oleadas de inmigrantes judíos procedentes de todo el mundo. Desde 1948, Israel ha estado implicado en diversos conflictos militares de gran envergadura, participando también de forma prácticamente constante en toda una serie de conflictos secundarios. Desde la Guerra de los Seis Días en 1967, Israel ha ocupado territorios palestinos y, hasta la fecha, todos los esfuerzos por alcanzar un armisticio de larga duración con Palestina han fracasado. El conflicto árabe-israelí, tanto con la minoría árabe residente en Israel como con los ciudadanos árabes de los países vecinos es, sin duda, un aspecto inherente a la existencia de esta nación.

Judíos y árabes

Cada país tiene sus propios grupos minoritarios, estando unos mejor aceptados que otros

tablecer sus *kibbutzim* (asentamientos rurales colectivos) y ciudades. Los veteranos agricultores de los pueblos árabes vecinos, preocupados por la “invasión”, comenzaron a lanzar constantes ataques militares. Los colonos judíos, en respuesta a tales ataques, crearon milicias para defender sus pueblos y ciudades. El conflicto se recrudeció tras la resolución de la ONU de 1947 por la que se repartía el territorio entre los dos pueblos. En mayo de 1948, cuando David Ben-Gurion proclamó el establecimiento del Estado de Israel, todos los países árabes vecinos le declararon la guerra, que finalizó con la victoria del bando judío y la huida de las poblaciones árabes locales a campos de refugiados en Líbano, Siria y otros países. Los árabes que permanecieron en el seno de las nuevas fronteras del Estado de Israel, tuvieron que vivir bajo la ley marcial (estructura que fue abolida en 1966) y sufrieron una importante restricción de derechos civiles.

El recelo y la alienación a los que se ve sometida la población árabe siguen siendo

La calidad de la educación en las escuelas árabes es, sin lugar a dudas, de nivel inferior a la del sector judío.

patentes hoy en día, no sólo en las conductas sociales y en las relaciones personales, sino también en aspectos formales y jurídicos. Los ciudadanos árabes de Israel representan alrededor del 20% de la población (1,5 millones de habitantes) y la mayoría de ellos son musulmanes (83%), siendo los restantes cristianos (12%), drusos (5%) y beduinos. En una nación que otorga la ciudadanía plena e inmediata a todo judío que inmigre a su territorio, los ciudadanos árabes son en diversos sentidos ciudadanos de segunda con una identidad dividida: se consideran a sí mismos ciudadanos israelíes debido a su nacionalidad, pero árabes o palestinos según su origen étnico. Muchos ciudadanos tienen lazos de parentesco con palestinos residentes en los territorios ocupados y en los países árabes vecinos. Aunque representan aproximadamente una quinta parte de la población israelí, sufren sin duda discriminación: la cuota que se les asigna en los presupuestos y en los servicios públicos es significativamente menor en comparación con los recursos asignados a la población judía; su poder político y, en cierta medida incluso sus derechos, se encuentran relativamente restringidos (por ej., los miembros árabes del parlamento no tienen permitido participar en los comités sobre asuntos de seguridad); según el Centro Nacional de Estadística israelí (Central Bureau Statistics, CBS en sus siglas en inglés), los ingresos medios mensuales de una familia árabe equivalen aproximadamente al 60% de los de una familia judía. Además, desde la declaración de la independencia se han creado numerosos asentamientos y ciudades judías nuevas, mientras que tan sólo se ha creado una nueva árabe (Rahat) y algunos pueblos. La calidad de

la educación en las escuelas árabes es, sin lugar a dudas, de nivel inferior a la del sector judío. Las instalaciones escolares están peor construidas y equipadas, especialmente en las zonas periféricas (por ejemplo, los centros escolares para beduinos en el desierto de Negev), los presupuestos son restringidos y las aulas están masificadas. No es de extrañar que el rendimiento académico de los estudiantes árabes de Israel sea significativamente inferior, tanto en los exámenes nacionales como en los internacionales, que el alcanzado por sus homólogos judíos, cuyas escuelas se encuentran situadas a tan solo unos kilómetros de distancia.

Hoy en día (2013), Israel es una democracia parlamentaria con una población de más de 7,8 millones de habitantes, de los que el 75% son judíos y el 20% árabes. El resto no se encuentra clasificada ni como judía, ni como árabe. La sociedad actual de Israel es variada y multicultural, con una población considerada joven en comparación con la de otros países occidentales. En 2012, el 28% de la población israelí tenía entre 0 y 14 años, frente al 17% de otros países occidentales, y alrededor del 10% de su población era mayor de 65 años, mientras que en los países occidentales se registraba una tasa del 15%. El tamaño medio de las familias es de 3,03 hijos por hogar, mientras que en los países europeos la media es de menos de 2. Gran parte de la población judía (70%) está constituida por ciudadanos nacidos en Israel y la mayoría pertenecen a la segunda generación, mientras que en 1948 (el primer año de constitución del Estado de Israel) sólo un tercio de la población había nacido en el país.

2: El sistema educativo israelí

La educación en Israel es obligatoria entre los 5 y los 18 años. El estado fomenta también la escolarización de niños en edad preescolar, de 3 a 5 años, y ha asignado una partida presupuestaria para construir miles de aulas nuevas, con el fin de acoger a este colectivo. En 2012 había cerca de medio millón de niños matriculados en escuelas infantiles y guarderías (CBS, 2012), más de 800.000 en escuelas de primaria y 642.000 en enseñanza media e institutos. En todos los ciclos escolares, el porcentaje de alumnado y personal docente afiliado a sectores judíos roza el 80%, mientras que el resto de alumnos y docentes estudian y trabajan en asentamientos árabes (CBS, 2012).

El sistema de educación primaria atiende a niños de 6 a 12 años que estudian desde 1º hasta 6º curso. A continuación, este colectivo pasa al sistema de educación secundaria, que está dividido en escuelas de primer ciclo y de ciclo superior. Casi la mitad (47%) de estas escuelas están gestionadas por organizaciones sin ánimo de lucro, y el resto lo están por las autoridades locales (38%) o el Gobierno israelí (15%) (Vollansky, 2010).

Las escuelas infantiles y de educación primaria están dispersas por los distintos barrios, mientras que los centros de educación secundaria dan servicio a todos los jóvenes de la ciudad. Desde el punto de vista organizativo, los profesores de las escuelas infantiles son considerados “directores” de sus clases. Cada centro está dirigido por un director responsable del funcionamiento cotidiano de la organización, encontrándose entre sus cometidos la supervisión y el desarrollo del rendimiento profesional del personal docente, en ocasiones en colaboración con el inspector escolar. Las escuelas de educación primaria tienden a ser más pequeñas (350 alumnos de media) que las escuelas de ciclos medio y

superior, cuya mayoría cuenta con más de 1.000 estudiantes, con una media de unos 25 alumnos por clase.

A nivel local y nacional, las funciones del Gobierno consisten, entre otras, en contratar al personal docente, pagar los salarios, elaborar el plan de estudios y supervisar su implementación y la calidad de la enseñanza. Los ayuntamientos municipales son responsables de gestionar las matrículas, el mantenimiento de los edificios y la contratación de auxiliares docentes (que principalmente trabajan en centros preescolares). Las escuelas de secundaria presentan un contexto organizativo, incluyendo el presupuesto y la supervisión de la enseñanza, más complejo. Por ejemplo, las organizaciones sin ánimo de lucro y los ayuntamientos pueden asumir las funciones de gestión y supervisión correspondientes a la Administración.

El sistema educativo israelí refleja, sin duda, la mentalidad nacional de solidaridad, familiaridad y relaciones afectuosas. Pero también es un reflejo de la segregación social y étnica, patentes en el relativamente alto número de corrientes y sectores educativos. La mayoría de los centros escolares de Israel son instituciones “de gestión pública”, es decir, están financiadas y supervisadas por el Gobierno. Sin embargo, existe un pujante sector privado en constante aumento. El alumnado árabe estudia en escuelas públicas étnicamente segregadas, incluso en ciudades de coexistencia judío-árabe, como Jaffa y Acre. La mayoría de las escuelas judías son laicas o religiosas, aunque resulta de especial interés el sector ultraortodoxo (“haredi”). Las comunidades ultraortodoxas tienden a permanecer confinadas en barrios urbanos segregados, especialmente en las ciudades de Jerusalén y Bnei-Brak (cerca de Tel Aviv). Dado el alto índice de natalidad en este sector de la población, se trata del grupo demográfico con mayor crecimiento en el sistema

educativo. Sus centros escolares siguen una corriente educativa “independiente”, es decir, de financiación pública, pero de gestión independiente y rara vez supervisada por el Ministerio de Educación. El sector ultraortodoxo gestiona centros diferenciados por sexos, se abstiene de impartir el plan de estudios nacional en las escuelas de educación primaria y se centra únicamente en los estudios religiosos. Los varones no estudian prácticamente asignaturas de educación laica (por ejemplo, matemáticas, ciencias y lenguas extranjeras) después del 8º curso, cuando se les envía a las *yeshivot*, singulares institutos religiosos de educación secundaria. Dado el mínimo nivel de educación general que reciben, no es de extrañar que los alumnos ultraortodoxos que finalizan sus estudios tengan graves dificultades para integrarse en el ámbito laboral y convertirse en ciudadanos plenamente productivos del Estado de Israel. Las chicas ultraortodoxas continúan recibiendo educación general y muchas de ellas prosiguen sus estudios en institutos de secundaria convencionales, para continuar en facultades de magisterio y convertirse en maestras. Otro grupo étnico con singularidades es el sector árabe, que se describe con mayor detalle en el apartado sobre la iniciativa del Abraham Fund. Los permanentes esfuerzos estatales por integrar las diversas corrientes educativas no han sido fructíferos. Por el momento, ningún alumno ultraortodoxo estudiaría en una escuela con estudiantes laicos, ni las escuelas judías aceptarían alumnos árabes, ni tampoco las familias pobres podrían costear que sus hijos acudieran a una escuela privada.

3: La Educación Emocional y Social (EES) en Israel

La Educación Emocional y Social (EES) forma parte del plan de estudios nacional y muchas escuelas infantiles y centros escolares de Israel aplican programas de EES, tales como *Círculos mágicos* (Nadler, 1973), Duso

(Dinkmeyer, 1989) y *Habilidades para la vida* (excepto en los centros ultraortodoxos). Dichos programas fueron desarrollados y financiados por el Departamento de Asesoramiento y Servicios Psicosociales del Ministerio de Educación israelí. Este Departamento ofrece asistencia, asesoramiento y servicios terapéuticos a prácticamente todas las instituciones educativas oficiales de Israel y sus servicios los prestan principalmente asesores y psicólogos escolares. Yo mismo he sido psicólogo escolar durante más de 30 años. Dada la escasez de profesionales de salud mental, la ratio actual es de unos 500 alumnos por asesor escolar a jornada completa y 2.000 alumnos por psicólogo escolar (Rabinowitz, 2010). Casi todos los centros escolares de Israel cuentan con psicólogo escolar y asesor, dado que dichos profesionales asumen la mayor parte de la responsabilidad en cuanto al bienestar y a la salud mental del alumnado. Los asesores escolares tienen el título de magisterio y estudios a nivel de licenciatura y máster en psicopedagogía y orientación. Tienen plaza en todas las escuelas infantiles y centros escolares y dos de sus principales funciones consisten en impartir ellos mismos las clases sobre *Habilidades para la vida* o formar a los “educadores” (un término integral israelí para designar la función pedagógica, puesto que el educador es responsable de atender todas las necesidades de su alumnado, ya sean personales o académicas) para que impartan dichas lecciones. En estas clases se abordan temáticas como la prevención de la violencia y el consumo de drogas, “decir no” al acoso sexual, detectar el maltrato infantil, lecciones sobre educación sexual y otros temas similares (Shechtman y Abu Yaman, 2012).

El programa *Habilidades para la vida*

El programa de EES insignia del Ministerio de Educación israelí es el denominado *Habilidades para la vida* (Kishurei Chai'im), que lleva implementado desde 1996. Se

revisó en 2007 y desde entonces es un componente obligatorio en el plan de estudios nacional. Se basa en las siguientes premisas: que las habilidades para la vida pueden enseñarse; que su aprendizaje mejora la calidad de vida en la infancia y adolescencia; que el entorno escolar puede servir como lugar de entrenamiento para su desarrollo y que el ambiente escolar debería permitir que los alumnos utilizaran estas recién adquiridas habilidades para la vida (Ministerio de Educación, 2011). El programa también ayuda a crear un ambiente favorable para el aprendizaje.

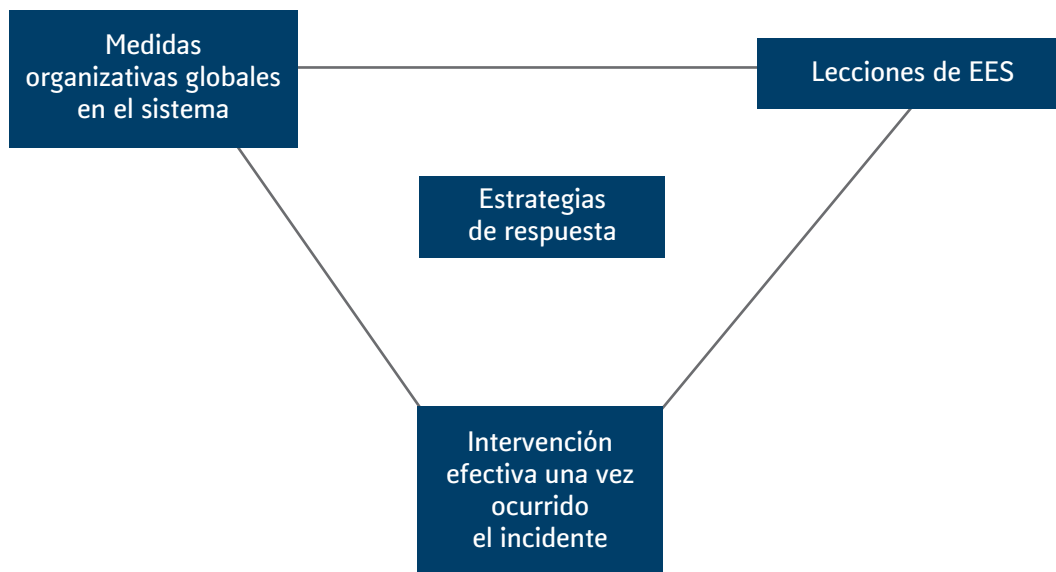
equipo, la resolución de conflictos, el liderazgo y la asunción de responsabilidad social. Para ello, los alumnos tienen que aprender habilidades de cooperación, cómo prestar ayuda y solicitarla, respetar a los demás o negociar, así como cualidades personales, como la empatía y la flexibilidad entre otras. El programa también contempla aspectos sobre cómo manejar el estrés en situaciones de riesgo para la vida (adquirir habilidades para evitar situaciones peligrosas, abordar amenazas personales y otras similares) y crisis interpersonales o intrapersonales (como el fracaso). Tales situaciones requieren el

...las habilidades para la vida pueden enseñarse; que su aprendizaje mejora la calidad de vida en la infancia y adolescencia; que el entorno escolar puede servir como lugar de entrenamiento para su desarrollo...

Está compuesto por 30 lecciones estructuradas para cada curso, desde primero (6 años) hasta el final de la etapa de enseñanza media (14 años). Se recomienda impartir 15 lecciones más durante el ciclo de educación secundaria superior (de 15 a 18 años). Las lecciones, de 45 minutos de duración, se imparten una vez por semana y generalmente se inician con una actividad práctica (por ej. la lectura de un texto relevante o la celebración de un debate en parejas), para continuar con una reflexión en grupo. Con el fin de propiciar un ambiente abierto, las aulas con un elevado número de alumnos se dividen en dos grupos de 15-20, atendidos respectivamente por el orientador y por el docente del curso. Cada una de las reuniones se dedica a un aspecto específico de las habilidades para la vida, como las relaciones interpersonales, la conservación de las amistades, el trabajo en

aprendizaje de habilidades de resiliencia, como la conversación positiva con uno mismo, los métodos de autorrelajación y la aclaración de valores. El programa está adaptado al nivel de desarrollo del alumnado. Por ejemplo, el debate sobre un suceso vital típico en 1° de primaria (6 años) versará sobre cómo afrontar cambios y transiciones. En el caso de 5° curso (11 años), un hecho vital típico será la integración social y las actividades de ocio. Las lecciones impartidas en el primer ciclo de educación secundaria (de 12 a 14 años) y durante la adolescencia se referirán a la interacción con los compañeros y a los primeros pasos para entablar una relación de pareja. Los principales grupos de habilidades inculcadas son:

- El autoconcepto (imagen corporal, sentimientos, pensamientos y conducta), el



encontrar sentido a la vida, la identidad de género y la identidad cultural.

- La autorregulación a la hora de expresar sentimientos y la independencia en la planificación, ejecución y control de las actividades propias.

contribuyó a reducir el nivel de violencia en los centros escolares. El personal docente que asistió durante dos años a un curso de formación para impartir este programa registró una percepción más favorable de su entorno laboral y una mayor autoeficacia, respecto al

Habilidades para la vida aumentó la autoconciencia del alumnado, mejoró su sensación de autoeficacia y contribuyó a reducir el nivel de violencia en los centros escolares. (Shechtman, Levy & Leichtentritt, 2005).

- La interacción interpersonal.
- Habilidades de aprendizaje, ocio y juego.
- Cómo abordar el peligro, el estrés y las crisis.

Los estudios longitudinales de seguimiento revelaron que el programa *Habilidades para la vida* aumentó la autoconciencia del alumnado, mejoró su sensación de autoeficacia y

grupo de control que no había recibido dicha formación (Shechtman, Levy y Leichtentritt, 2005).

La EES está en todas partes

El aprendizaje emocional y social de un niño puede tener lugar en cualquier situación: en casa y en la escuela, con sus padres y jugando

con sus compañeros, cuando comparten y cuando se pelean. Este capítulo se centra en **programas educativos** estructurados que fomentan la EES y suscitan un aprendizaje de autoconciencia y conducta prosocial. Muchos de los estudios y meta-análisis realizados en las últimas décadas han demostrado claramente que los programas de EES ayudan a los niños a desarrollar habilidades sociales, así como a reducir o evitar conductas problemáticas y a fomentar la conducta prosocial. No obstante, tal y como apunta Diekstra (2008), los resultados de los programas siguen sin ser claros con respecto a determinados individuos y grupos de jóvenes necesitados (por ejemplo, minorías, jóvenes que viven en la pobreza, jóvenes delincuentes, etc.). De hecho, no existe ningún programa de aplicación universal que sirva para ayudar a todos y cada uno de los alumnos, por lo que deben adoptarse otras medidas con el fin de aumentar el bienestar de los niños. De acuerdo con mi **modelo teórico ecosistémico** (Yariv, 1999), además de los programas estructurados, existen otras dos recursos: A) medidas organizativas globales en el sistema y B) intervenciones individuales en respuesta a conductas inadecuadas de los alumnos.

A. Medidas organizativas

Los distintos modos en que se organizan los centros escolares repercuten en el clima social existente y en el bienestar y rendimiento académico del alumnado. Unas salas y pasillos limpios, pintados y decorados, un horario bien organizado, un personal docente altamente cualificado e incluso pequeños detalles, como el hecho de que el director salga a la puerta del centro todas las mañanas y saludé a los alumnos ofrecen (especialmente a los más pequeños) un ambiente seguro y cálido. Estas medidas organizativas globales pueden aplicarse de manera estructurada y planificada, tal y como se hace, por ejemplo, en los programas de Apoyo a la Conducta Positiva (*School-Wide Positive*

Behavior Support) aplicados en miles de centros de EE.UU. (Simonen et al., 2008). En la actualidad se está implementando una impresionante iniciativa nacional en 1.200 centros escolares israelíes. El **Programa sistemático para promover un clima de seguridad y reducir la violencia** invita a todas las partes interesadas a unirse para fomentar un ambiente cálido y abierto en el centro. Concretamente, hace cuatro años el Ministerio de Educación israelí estableció ocho requisitos cualitativos que deben cumplir todos los centros escolares:

- a Seguridad y orden;
- b Buenas relaciones entre todas la comunidad escolar (personal docente y alumnado);
- c Aprendizaje emocional y social;
- d Un entorno que propicie el aprendizaje;
- e Respuestas diferenciadas para alumnos con necesidades especiales;
- f Mantenimiento de buenas relaciones entre el personal docente y los padres, complementado con la celebración de actividades dirigidas a toda la comunidad escolar;
- g Cuidado del entorno físico de la escuela;
- h Respeto a las necesidades, sentimientos y dificultades del alumnado.

En resumen, se espera que el profesorado mantenga una estrecha relación con sus alumnos. Estos objetivos se alcanzan con varios pasos consecutivos: en primer lugar, se realiza una encuesta anual para evaluar el clima académico y social del centro; a continuación, en el plazo de tres semanas se envían los resultados a la dirección, que se encarga de constituir un comité integrado por el orientador, el psicólogo, los educadores y el instructor del Ministerio de Educación. En función de las fortalezas y debilidades identificadas en la encuesta, el comité planifica iniciativas globales y establece objetivos; se solicita al personal docente que tengan una presencia activa y que intervenga

inmediatamente cuando surjan conflictos entre estudiantes; los planes también buscan reforzar la autoridad de los profesores y las relaciones entre alumnado y personal docente, mejorar la sensación de bienestar del alumnado y aumentar la implicación del orientador y del psicólogo en las actividades educativas y en la toma de decisiones. Entre los planes se incluye la realización de talleres de *Habilidades para la vida* en todos los cursos. Los recientes estudios de seguimiento llevados a cabo por el Ministerio de Educación indican que el nivel de violencia en los centros escolares ha caído en picado: un 30% en dos años. Una iniciativa de semejante envergadura nunca habría tenido tal relevancia de no contar con el apoyo público y financiación estatal. Tanto la población israelí como los líderes políticos son conscientes del estrés que se respira en Israel y de lo necesario que resulta apoyar y animar a niños y jóvenes.

por los pasillos, gritando y empujando a los que pasaban a su lado. El creciente número de alumnos heridos y reclamaciones de padres obligó a la dirección del colegio a intervenir. Como primera medida, decidimos evaluar el ambiente social del centro. Para ello, utilizamos un cuestionario que elaboré basado en mi modelo teórico ecosistémico (Yariv, 1999). Las conclusiones del estudio confirmaron nuestros temores: muchos alumnos afirmaban sentirse muy estresados en el colegio, frecuentemente les robaban objetos personales de sus mochilas y no veían al personal escolar como una fuente sólida de apoyo y protección.

Decidimos aplicar una singular intervención global que ya había sido implementada en un centro para niños con necesidades educativas especiales y gracias a la cual, su personal docente había logrado resolver problemas

Los distintos modos en que se organizan los centros escolares repercuten en el clima social existente y en el bienestar y rendimiento académico del alumnado.

A.1. Sillas en círculo: una respuesta global a problemas emergentes

No todos los centros escolares disfrutaban de un ambiente cálido y abierto; a veces, los profesores se enfrentan a condiciones desfavorables que les obligan a adoptar medidas creativas y decididas. Un ejemplo extraordinariamente ilustrativo es el que proporcionó Dahlin (2008) al describir la escuela Rinkeby de Estocolmo. Aquí, me gustaría ofrecer un pequeño ejemplo de mi experiencia personal como psicólogo en un centro de enseñanza media. Llevábamos varios meses observando que los alumnos se mostraban inquietos y agresivos en los recreos. Los chicos corrían

similares. Inicialmente, la escuela estaba situada en un barrio desfavorecido de Tel Aviv. Hacía unos años, debido a la evolución demográfica, el alcalde de Tel Aviv decidió trasladar la escuela a un prestigioso barrio de la periferia. Dado que había que construir un nuevo edificio, el alcalde ofreció al personal docente la oportunidad de colaborar con un arquitecto para diseñar conjuntamente el nuevo campus, de acuerdo con su visión educativa. Mientras estudiaban el diseño, el profesorado pensó en cómo se organizarían durante los recreos: ¿se quedarían en la sala de profesores, separados de los alumnos, o pasarían los recreos con ellos, compartiendo

un espacio común? Decidieron prescindir de la sala de profesores y pasar los recreos sentados en cómodos sillones colocados en círculo y dispersos por todos los espacios abiertos de la escuela. Así pues, al acabar las clases, los profesores se sentaban juntos a to-

B. Intervención individual efectiva

A pesar de las medidas organizativas adoptadas por los centros escolares para mantener un clima cálido y orientado al aprendizaje, e impartir un plan de estudios de educación emocional y social, los profesores de todo el

...los profesores de todo el mundo se enfrentan a interrupciones en el aula y comportamientos agresivos que entorpecen sus esfuerzos por dirigir “tranquilamente” sus clases y facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

mar café durante los recreos. El impacto que tuvo la presencia de los profesores sobre los alumnos que pasaban a su lado fue espectacular. Los alumnos empezaron a pasear tranquilamente, se comportaban con educación y ayudaban a mantener un ambiente tranquilo.

Al analizar este ejemplo, sabíamos que a nuestros profesores no les gustaría el cambio, especialmente el hecho de perder la privacidad de la que solían disfrutar. Sin embargo, la directora de nuestro centro tuvo la valentía de cerrar la sala de profesores durante varias semanas. Colocó sillas y mesas en círculo en los pasillos, compró café y refrescos y pidió al personal docente que pasara allí los recreos. Los resultados fueron inmediatos y extraordinarios: el nivel de violencia disminuyó considerablemente, los chicos dejaron de correr por todos lados, la presencia de los profesores sirvió para evaluar y controlar los incidentes en los espacios abiertos del centro y tanto profesores como alumnos disfrutaron de estas oportunidades informales para charlar. Durante mi vida profesional, nunca había visto una intervención educativa con unos resultados tan inmediatos y efectivos.

mundo se enfrentan a interrupciones en el aula y comportamientos agresivos que entorpecen sus esfuerzos por dirigir “tranquilamente” sus clases y facilitar el aprendizaje de sus alumnos. Por lo general, tales interrupciones son inesperadas, caóticas, contextualizadas y relativamente efímeras (Yariv, 2010). A menudo llevan inherentes unas intensas emociones negativas sobre todas las partes implicadas, distraen a profesores y alumnos impidiéndoles realizar su trabajo, consumen mucho tiempo y pueden llegar a menoscabar la efectividad y la reputación del centro. En mi opinión, estas conductas disruptivas pueden conformar una “materia prima” excelente para promover la conducta prosocial y la EES. Dado el carácter inesperado de las interrupciones, no es fácil conceptualizar estas situaciones y formar a los profesores para que sepan cómo afrontarlas cuando surgen. Sin embargo, si se manejan de forma apropiada, la intervención del profesor con un alumno en concreto puede suponer una vivencia emocional y social única, imposible de abordar ni en la mejor y más cuidadosamente planificada clase. La situación real, con su intensa implicación emocional y personal y sus posibles consecuencias futuras (por ej., el castigo), allana el terreno para

Tabla 1. Estrategias de EES: pros y contras (Yariv, 1996)

Estrategia	Ventajas	Inconvenientes
Medidas organizativas globales en todo el sistema	Cambia los aspectos organizativos globales aplicables al alumnado	Generales e impersonales por naturaleza
	Rentables	No abordan dificultades individuales
	Preventivas	
Plan de estudios estructurado en materia de EES	Cubre los aspectos esenciales de la EES	Se percibe como “material” y como “lección impartida”
	Utiliza ejercicios didácticos efectivos	“Teórico”. Raras veces se practica fuera del aula en situaciones de la vida real
	Inculca formas de conducta, comunicación y autoconcienciación	No está diseñado para abordar situaciones específicas a las que se enfrenta cada persona.
Intervenciones individuales	Preventivo	
	Personalizadas según las circunstancias	A menudo el alumno opone resistencia y se muestra poco dispuesto a colaborar
	Resuelven casos concretos con eficacia	Llevan tiempo
	Satisfacen necesidades del alumnado, como la afiliación y la aceptación social	
	Pueden reforzar las relaciones entre personal docente y alumnado	

protagonizar un encuentro personalizado con un estudiante en concreto que ni el profesor ni el alumno olvidarán fácilmente. Toda intervención efectiva, bajo mi punto de vista, no sólo debe englobar programas educativos estructurados (tales como enseñar a verbalizar los sentimientos negativos en lugar de exteriorizarlos con agresividad), sino que también

deben abarcar medidas globales (como redactar los estatutos del centro o pedir al personal docente que vigile los patios durante los recreos). Además, tanto el personal docente como la dirección deben adoptar medidas efectivas siempre que se produzcan casos de conductas disruptivas o violencia.

Tabla 2. Estrategias de EES utilizadas en los casos prácticos de este capítulo

Programa	Medidas organizativas globales	Plan de estudios estructurado en materia de ESS	Intervenciones individuales tras incidentes
<i>Habilidades para la vida</i>		+	
El programa nacional para todo el sistema	+	+	
<i>Sillas en círculo</i>	+		
<i>El lenguaje de la jirafas</i>		+	+
<i>Disciplina y diálogo</i>			+
Iniciativa Abraham Fund		+	
Escuela Mount Carmel	+	+	

Las tres estrategias que se han descrito brevemente (véase Tabla 1) y los cuatro casos siguientes ofrecen unos ilustrativos ejemplos del marco teórico ecosistémico.

- 1 *El lenguaje de la jirafa* es un programa que fomenta el aprendizaje de habilidades de comunicación no violenta en el colectivo infantil preescolar y en niños con necesidades educativas especiales.
- 2 *Disciplina y diálogo* es una breve intervención psicopedagógica que permite a los profesores trabajar con el alumnado a partir de conductas inadecuadas.
- 3 El tercer programa es una iniciativa pedagógica cuyo objeto es salvar la brecha existente entre alumnos judíos y árabes.

- 4 En el último apartado se expone el caso de una escuela pública de educación primaria situada en un centro urbano, cuya dirección y personal docente han desarrollado unas impresionantes iniciativas en materia social y medioambiental.

Caso práctico 1: El lenguaje de la jirafa

El lenguaje que utilizamos implica mucho más que significantes y significados. Las palabras que usamos moldean nuestras relaciones y conexiones sociales. La *Comunicación No Violenta* (CNV) es un modelo educativo desarrollado por Marshall Rosenberg que ayuda a conectar a las personas y permite que se valoren por igual las necesidades de todos. El proceso de comunicación no violenta

(La Comunicación No Violenta) Nos permite replantearnos nuestro modo de expresarnos, de escuchar a los demás y de resolver conflictos (The Center for NVC, 2012).

ayuda a conectarnos con lo que está vivo dentro de nosotros e intensifica nuestra conciencia acerca de lo que implica el dar y el recibir de manera natural. Tiene por objeto reforzar la habilidad para despertar empatía en los demás y responder con empatía hacia ellos y hacia nosotros mismos. Nos permite replantearnos nuestro modo de expresarnos, de escuchar a los demás y de resolver conflictos (The Center for NVC, 2012). Las premisas del programa se recogen en una carta que una escuela infantil israelí envió a los padres de sus alumnos:

En nuestra escuela infantil enseñamos y aprendemos un nuevo lenguaje: "Las llaves mágicas que abren una buena comunicación". Este programa fue desarrollado por el Dr. Marshal Rosenberg, psicólogo clínico estadounidense, y está concebido con el fin de enseñar tanto a niños como a adultos el modo de relacionarse con los demás de manera no violenta. Para describir el antiguo y el nuevo lenguaje, el Dr. Rosenberg, que inculca estos principios en muchos países, utiliza como metáforas a dos animales: la jirafa y el chacal. Explica que el lenguaje cotidiano incluye muchas expresiones que encierran juicios, generalizaciones y acusaciones (el idioma del chacal). Dicho tipo de comunicación establece barreras entre las personas y crea un clima de alienación y desconfianza. El lenguaje de la jirafa lleva inherente la compasión, pues se habla desde el corazón y dado que es el animal con el corazón más grande, puede retener en él muchos sentimientos, tanto positivos como negativos. En nuestra escuela infantil utilizamos el libro titulado Didi's Magic Keys, escrito por Lior Idan Aburman (1999), que nos cuenta que el gran corazón de la jirafa tiene cuatro "llaves mágicas": la "llave de la boca", que nos permite abrir nuestros

corazones y expresarnos; la "llave de las orejas", que nos ayuda a escuchar abiertamente, sin juicios ni prisa por responder y la "llave de los ojos", que nos permite observar, aprender y llegar a conocer a aquellos con quienes nos comunicamos. Estas tres llaves dan paso al lugar en el que se encuentra la cuarta llave: la "llave del corazón". La jirafa come hojas (no es un depredador) y su largo cuello le permite asomarse, contemplar una imagen equilibrada desde arriba, lo que la convierte en la mascota perfecta para la comunicación empática. Cuando conocemos a alguien y conectamos con su luz interna, permitimos la comunicación más maravillosa, ya sea a través de palabras, gestos, una sonrisa o incluso el silencio.

La carta también pone de relieve que el programa enseña a los niños a desarrollar su inteligencia emocional, aumentar sus habilidades sociales, ampliar su competencia lingüística y aprender a resolver problemas. Asimismo, les ayuda a ampliar su vocabulario emocional, su expresión emocional, y comprender los nombres de los diferentes sentimientos cotidianos. Los niños aprenden gradualmente a expresar sus sentimientos, decir si están tristes o contentos, o gritar y patear cuando están enfadados. El ser conscientes de sus propios sentimientos, nombrarlos y expresarlos, constituye el primer paso para aprender el lenguaje de la jirafa. A continuación, el profesor marca un lugar en el aula denominado "hablemos el idioma de la jirafa" y en él se anima al alumnado a compartir sus sentimientos y resolver controversias. Al final de la jornada se les anima a compartir con sus amigos cómo se han sentido durante el día.

El programa

El lenguaje de la jirafa es un programa de EES muy utilizado (aunque no obligatorio) en las

aulas de preescolar de Israel. Fue Lior Idan Aburman (1999) quien plasmó el programa por escrito, traduciendo las ideas de Marshall Rosenberg al contexto israelí. La autora escribió el libro titulado *Didi's Magic Keys* tras asistir a un simposio en Jerusalén dirigido por el Dr. Marshall Rosenberg hace 15 años. Lior, que sufrió maltrato infantil, juró que sus hijos crecerían en un ambiente diferente. “No hay niños violentos –explica–, sino niños a los que se ha hecho emocionalmente insensibles, niños que llevan su dolor en silencio, pero a quienes nadie oye ni se preocupa de ellos.”

Didi's Magic Keys (Idan Aburman, 1999) es la historia de un niño que reclama la atención de su madre y se enfada mucho cuando está demasiado ocupada para jugar con él. El impaciente Didi se embarca en un emocionante viaje a *Magic Land* con sus amigos, Jirafa y Chacal donde se encuentra con muchos personajes pintorescos que le van poniendo obstáculos en el camino. Con la ayuda de sus amigos, aprende el lenguaje del corazón. En la actualidad, el uso de estos libros y canciones está muy extendido en las escuelas infantiles y centros de educación especial israelíes. Los principios que propugnan son apropiados para todas las edades e institu-

El programa se practica tanto de manera estructurada como informalmente durante la jornada escolar y tanto en actividades programadas, como a modo de herramienta para resolver conflictos imprevistos (Mame- lia, 2004). Al observar una sesión matinal en una escuela infantil municipal, pude adquirir una noción general sobre cómo funcionaba el programa. Se dedican unos 30 minutos a cada sesión, que comienza con diversas actividades rutinarias: pasar lista a los alumnos esa mañana; decir qué día es; izar la bandera nacional y cantar el himno, etc. y el profesor designa al niño encargado de dirigir cada tarea. Esa mañana, la profesora encargó deliberadamente a la misma niña diferentes tareas y los niños que se percataron de esta discriminación, empezaron a quejarse enérgicamente.

Maestra: Sí, tenéis razón. Me he equivocado al encargarle a ella varias cosas. Pero os voy a pedir que os identifiquéis: ¿sois chacal o jirafa? ¿Envidiáis a los niños que reciben más cosas que vosotros?

Algunos admitieron ser egoístas y otros expresaron tener sentimientos de “jirafa”. Mientras reflexionaban sobre sus propios

“No hay niños violentos, ...sino niños a los que se ha hecho emocionalmente insensibles...” (Lior Idan Aburman).

ciones docentes. Aunque el programa no forma parte del plan de estudios en materia de EES, el Ministerio de Educación facilita formación parcial al respecto y unas pautas para aplicarlo, siendo mucho el profesorado que utiliza sus postulados en las clases.

sentimientos, la profesora animó a la niña a continuar con su cometido. El hecho de que el docente admitiera haber cometido un error y explicara sus observaciones atenuó las críticas, al tiempo que la reflexión les ayudó a ser conscientes de sus motivaciones internas.

Antes de que terminara la sesión, la maestra pidió a los niños que se sentaran por parejas uno frente a otro y comentaran cómo se habían sentido aquella mañana. Les recordó que se miraran a los ojos y escucharan atentamente mientras el otro hablaba. En la primera ronda, los niños siguieron sus instrucciones pero cuando la maestra tocó la campana para indicar que debían cambiar los papeles, la intensidad de la escucha disminuyó. Algunos se volvían y hablaban con otros niños. Se suponía que la siguiente actividad ponía fin a la sesión matinal. La maestra les pidió que se pusieran por parejas y que uno hiciera de carretilla andando con las manos mientras el otro lo agarraba por las piernas. Les recordó que la elección de los papeles (quién andaba y quién agarraba al otro) debía hacerse a través de diálogo y no mediante coacción. Al ver que un niño olvidaba las normas y ordenaba a su compañera: “¡Tú andas con las manos!”, el docente interrumpió la actividad y le dijo en alto: “Así estás hablando el lenguaje del chacal. (Se giró al grupo). ¿Podrías decirme qué diría en lenguaje de la jirafa?” Varios niños sugirieron que podía preguntarle si estaría de acuerdo en que él la “llevara”. El niño se volvió hacia su compañera y le preguntó qué papel quería hacer.

Transcurridos unos minutos, mientras los niños jugaban libremente, la maestra oyó un grito procedente de una sala cercana. Corrió hacia allí y encontró a David y Saúl peleándose por un muñeco de Superman. David, un niño tímido, se había puesto a jugar con el muñeco y Saúl le persiguió e intentó quitárselo de las manos. La maestra pidió a los niños que le acompañaran al “lugar de hacer las paces”, en cuyo centro colocó dos sillas: una para el “hablante” y otra para el “oyente”. Una vez sentados frente a frente, se les recordó las normas de la conversación: el “oyente” debe permanecer en silencio, calmarse y escuchar atentamente al otro

(una exigencia difícil para un niño de 5 años que acaba de protagonizar una intensa pelea).

Maestra: Entiendo que David ha estado jugando con el muñeco durante mucho tiempo (*Saúl, que no puede vencer su nerviosismo, llora y rompe a dar explicaciones, pero la maestra le indica que no le interrumpa*). ¿David, qué opinas? ¿Cómo te sientes?

David: Saúl podía haber cogido otro muñeco para jugar (*Cuando la maestra comprueba que David no tiene más que añadir, les pide que cambien de asiento y deja hablar a Saúl*).

Saúl: Yo ya había estado jugando con ese Superman.

La maestra, que se había mantenido bastante al margen mientras dirigía la conversación, dejó que ambos expresaran lo que pensaban y sentían. Cuando pareció que habían terminado, sugirió que cambiaran los roles y los asientos, y tras varios turnos pidió a los niños que llegaran a un acuerdo. La controversia se resolvió en unos minutos y los niños pactaron que David siguiera jugando con el muñeco de Superman durante unos minutos y después se lo pasara a Saúl. Al final, el docente les recordó que tenían que hacer el “gesto de la paz”: inclinar los pulgares.

Los principios del *lenguaje de la jirafa* son bastante sencillos de aprender y utilizar. Se pueden incluir en multitud de actividades cotidianas planificadas, así como en situaciones imprevistas, pero si uno quiere integrar el *lenguaje* en la rutina diaria, debe implantar dichos principios de manera consistente. La maestra a quien visité esa mañana me confesó que al principio había tenido dificultades para aplicar las estrictas normas de comunicación y conseguir que los niños imitaran lo que ella hacía. A pesar de los mensajes

desalentadores de sus compañeros, continuó dedicando tiempo y esfuerzos a dirigir con tensión a sus alumnos en la adopción del *lenguaje de la jirafa*. Algunos de ellos incluso llevaron el lenguaje a casa. Una niña, por ejemplo, “enseñó” a sus padres a utilizar el procedimiento del “lugar de hacer las paces” para resolver sus controversias. La maestra también comentó que para que la implantación del *lenguaje de la jirafa* tenga éxito, hay que seguir las siguientes pautas: en primer lugar, es esencial tener una buena colaboración por parte de la familia. Por ejemplo, a la entrada del aula colgó una caja con la inscripción *Las cartas de la jirafa* en la que se depositarían cartas donde se describiera aquellas buenas conductas que tuvieran los niños en casa. Se invitaba a los padres a que depositaran las cartas en la caja una vez por semana.

este lenguaje debería guardar coherencia con las fases y principios básicos del programa. En segundo lugar, los equipos de las escuelas infantiles deben ayudar a los niños a expresar sus problemas cotidianos en el lenguaje adecuado. Dado que los niños observan lo que hacen sus educadores, el discurso y las relaciones entre niños y adultos deberían desarrollarse con un lenguaje apropiado (por ejemplo utilizar un tono de voz suave, interesarse por las necesidades del otro, etc.).

Resultados

No hay duda de que este programa enseña y anima a los niños a utilizar una comunicación no violenta, pero hasta la fecha sólo se ha llevado a cabo una evaluación de sus resultados en Israel. A lo largo de un año, Ezer (2011) observó cómo se implementaba el programa

...“el lenguaje de la jirafa” aumentaba la cooperación y la escucha mutua y reducía el nivel de violencia entre los niños. (Ezer, 2011).

Después, se leían y se daba a los niños el *certificado de la jirafa*. Uno de los objetivos de esta actividad es animar a los niños a portarse bien en casa y por otro lado tratar de ayudar a los padres a aprender el *lenguaje de la jirafa* al hablar de la conducta del niño, describir sus sentimientos y explicar en qué medida ha contribuido el comportamiento del niño en el bienestar familiar. Cuanto más se familiaricen los padres con el lenguaje, que consta de cuatro fases, mayor es la coherencia que obtienen al redactar las cartas y conversar con sus hijos. También apunta que sería recomendable que el personal docente recibiera una formación adecuada en lo que respecta a las bases, la planificación, el lenguaje y las actividades del programa. La implementación de

en una escuela infantil de Tel Aviv. Realizó encuestas a 28 familias, y a 83 docentes de educación preescolar sobre la eficacia del programa. Comprobó que el *lenguaje de la jirafa* aumentaba la cooperación y la escucha mutua y reducía el nivel de violencia entre los niños. La cooperación familiar reforzaba el uso de los principios del programa, tanto en el aula como en casa. También observó que las niñas resolvían mejor los conflictos que los niños, necesitando para ello menos ayuda de los docente y halló una correlación positiva entre el uso de la inteligencia emocional y el del *lenguaje de la jirafa*. Al final del informe, se hace referencia a la conexión entre la vivencia de los niños y el contexto nacional:

El Gobierno israelí inicia su adoctrinamiento militar en edad preescolar, con mensajes que apoyan el uso del poder militar como línea de acción legítima y razonable. El régimen glorifica la mentalidad del estado judío, menosprecia el derecho a existir de los pueblos árabes, refuerza la admiración por la fortaleza de la nación, e intensifica los temores hacia un segundo holocausto. En calidad de orientadora, considero que esta tesis sobre la comunicación no violenta constituye el primer paso hacia la introducción de un cambio en el ámbito educativo. Los orientadores deben ser conscientes de las realidades existentes en la sociedad israelí y adaptar los programas de EES a su contexto y necesidades.

Caso práctico 2: Disciplina y diálogo

Cuando los alumnos incumplen las normas, los docentes deben intervenir. El hecho de mantener una breve conversación tras un incidente permite que ambas partes analicen qué ha ocurrido, cuáles han sido los motivos subyacentes a la conducta inadecuada y cómo se puede solucionar el problema. El hecho de que el profesor entable un diálogo con el alumno es probablemente el mejor modo de solucionar problemas y abre la puerta a un aprendizaje emocional y social empírico. Cuando ambas partes participan en una conversación de este tipo y alcanzan un acuerdo mutuo, se allana el camino para la cooperación en el futuro y se reducen las posibilidades de que se repitan los hechos. Desafortunadamente, existen obstáculos que desaniman a ambos interlocutores a fijar una reunión y hallar una solución eficaz.

En primer lugar, fijar una reunión en una ajetreada jornada escolar es extraordinariamente complicado, especialmente cuando no existe en la escuela un lugar cómodo y tranquilo para ello. También es verdaderamente difícil cuando ambas partes están es-

tresadas y enfadadas; y cuando el profesor pretende interrogar o reprender al alumno. En tales circunstancias, a los alumnos les preocupa que su profesor descubra lo que han hecho y les castigue, y los profesores también prefieren evitar estos desagradables encuentros.

En segundo lugar, las limitaciones de tiempo y la pesada carga de trabajo llevan a los profesores a aplicar estrategias impetuosas con el fin de minimizar interrupciones en las clases. Prefieren ignorar, reprender, castigar o utilizar otras medidas burocráticas a corto plazo, como una carta a los padres y la expulsión temporal de la escuela. Estas intervenciones suelen ser ineficaces, ya que con ellas no se consigue atender a las necesidades y motivaciones emocionales y sociales internas del alumnado.

En tercer lugar, las conductas inadecuadas y la violencia son fenómenos complicados. En muchos casos, solo se reprende al alumno por interrumpir la clase, pero además de sus actos, existen otros factores “ecológicos” (por ej. el exceso de gente en pasillos y patios) y sociales (por ej. los alumnos que como espectadores apoyan en silencio a los que se comportan de manera inadecuada) que avivan la llama. Por consiguiente, en cualquier diagnóstico o intervención se deben tener en consideración estos factores coadyuvantes ocultos.

Cada día, de las múltiples conversaciones que entablan los docentes con el alumnado, hay algunas que resultan útiles para resolver dificultades:

- a La conversación de “puerta abierta”.** Tiene lugar cuando un alumno pide reunirse con el profesor y sostienen una conversación afectuosa y empática;
- b La conversación para *infundir ánimo*:** tiene lugar cuando el profesor advierte que

el alumno tiene dificultades, le invita a hablar y le anima;

- c La reunión **inquisitiva**. Encuentro concertado por el profesor para analizar los pormenores de un caso de agresión;
- d **Disciplina y diálogo**. El profesor invita al alumno a hablar sobre su conducta inadecuada y resuelven conjuntamente el problema. Generalmente, el ambiente es desagradable durante la intervención;
- e La conversación de **reprimenda**, iniciada por el profesor (muy desagradable).

Disciplina y diálogo es una herramienta que concebí para ayudar al personal docente y al alumnado a superar estas barreras emocionales (Yariv, 1996). Esta breve intervención psicopedagógica está concebida para recabar información acerca del incidente, animar al alumno a asumir responsabilidades ante esta situación, resolver el problema y (si se puede) evitar que se vuelvan a producir incidentes similares en el futuro. Desde el punto de vista de la EES, tales encuentros pueden ayudar al alumnado a entender sus propias motivaciones, aprender a resolver conflictos, comprender mejor las normas sociales y aprender a abordar de manera más constructiva sus propias necesidades y motivaciones internas. Dado que ambos interlocutores están enfadados y estresados, especialmente en la fase inicial, la intervención está estructurada en tres pasos, para abordar su enfado y sus dudas.

- En primer lugar, el profesor escucha la exposición del alumno con empatía y sin emitir ningún tipo de juicio. Esto alivia la tensión, aumenta la cooperación del alumno y allana el camino hacia la segunda fase.
- En segundo lugar, el profesor investiga los pormenores del caso y las motivaciones del alumno. Este interrogatorio aumenta ligeramente la tensión del alumno y refuerza

paulatinamente su voluntad de asumir responsabilidades.

- Por último, ambos interlocutores buscan una solución. Al obtener un consenso se mitigan las dudas, se transmite sensación de esperanza y se deja claro cómo tiene que comportarse el alumno en el futuro.

La reunión es bastante breve, unos 10-20 minutos, debe celebrarse en un lugar tranquilo, preferiblemente con los interlocutores sentados uno frente al otro. El maestro debe respetar cuatro normas de comunicación:

- 1 **Distribuir el tiempo al 50%**. El tiempo empleado para hablar en la reunión representa el nivel de responsabilidad asumido por cada uno de los interlocutores. Si el alumno espera pacientemente y no dice nada, significa que su implicación es mínima. A efectos de evitar la tendencia de los docentes a monopolizar la conversación y hablar continuamente, se pide a los profesores que controlen la situación y distribuyan equitativamente el tiempo dedicado al turno de palabra.
- 2 **Paso por paso**. Como si de un baile se tratara, se pide al profesor que después de emitir una declaración verbal (una pregunta, una observación), deje responder al alumno.
- 3 **Dirigir una conversación tranquila**. Para que la reunión resulte fructífera en una situación tensa, debe reducirse al mínimo el ruido, ya sea este externo o interno. El hecho de hablar suavemente y con tranquilidad aporta a la conversación una sensación de franqueza y confianza, permite que se aborden cuestiones delicadas y ayuda a resolver asuntos complicados.
- 4 **Cuanto más grave sea el caso, más se deberá posponer la reunión**. Al igual que ocurre en la tercera norma, las emociones negativas intensas que se experimentan cuando ambas partes continúan afectadas,

disminuyen las posibilidades de alcanzar una solución y reducen la probabilidad de que el alumno modifique su conducta en el futuro. Fijar el momento idóneo es un factor importante, se anima a los profesores a que dejen que el alumno se calme antes de reunirse con él ese mismo día o al siguiente.

Durante los últimos diez años, he enseñado a unos 1.000 profesores a moderar este tipo de conversaciones. En primer lugar, expongo la forma de abordar el programa en clase con una puesta en escena. A continuación les pido que pongan en práctica esta herramienta en sus aulas y que redacten un informe acerca de su experiencia. Un típico ejemplo es el siguiente:

El lápiz verde

Cedar es un centro de educación primaria al que asisten 470 alumnos y que está situado en una ciudad de tamaño medio al norte de Israel. Muchos de sus habitantes son inmigrantes de la antigua Unión Soviética y su situación socioeconómica es inferior a la media. Ofek (se trata de un pseudónimo que en hebreo significa “horizonte”) es un impulsivo alumno de 2º de primaria (7 años) con un bajo rendimiento académico. Tiene dificultades para relacionarse con sus compañeros y esperar a conseguir lo que quiere. Un lunes, el profesor repartió entre sus alumnos lápices y pinturas y les pidió que dibujaran a su familia. Alex (se trata de otro pseudónimo) es un niño inteligente y bien educado, hijo de inmigrantes ucranianos. Cuando Ofek se dio cuenta de que a Alex le habían dado un lápiz verde, decidió quitárselo. Los niños empezaron a pelearse por el lápiz hasta que Ofek agarró el lápiz y le dio un golpe a Alex en el ojo. Avital, la maestra que impartía la clase, se reunió con Ofek dos horas después.

El inicio de la conversación es la etapa más importante y vulnerable, ya que ambas par-

tes están preocupadas y alerta. Muchos niños, como Ofek, se sienten incómodos cuando se les pide que se enfrenten a lo que han hecho mal. La brevedad de las preguntas de la profesora, sin emitir juicios de valor, anima a Ofek a contestar.

La profesora ayuda al niño a entender sus motivaciones y su conducta, vinculando su comportamiento a los motivos que le llevan a tener poca relación con los demás. Ofek ya sabe que está prohibido quitar las cosas, pero su necesidad de tenerlas y su falta de autocontrol deterioran una y otra vez sus relaciones con sus compañeros de clase. La maestra es bastante pesimista con respecto a la probabilidad de cambiar su conducta a largo plazo, pero está decidida a interrumpirla, al menos a corto plazo.

La solución alcanzada no ha resuelto los motivos psicológicos subyacentes a la conducta de Ofek, pero la profesora tiene la esperanza de que a medida que vaya creciendo, Ofek aprenda a controlar sus impulsos. Mientras tanto, ella tendrá que estar ahí ayudándole a minimizar sus conflictos con los demás.

Desde un punto de vista general, mis estudiantes de magisterio y los profesores con experiencia a quienes se enseña cómo dirigir este tipo de reuniones, ven con frecuencia que los alumnos, acostumbrados a las típicas reprimendas, se sorprenden cuando se pide que compartan información, revelen sus motivaciones internas y expresen sus sentimientos. La resolución del problema se produce en un ambiente de igualdad y comprensión, de manera no punitiva, donde ambas partes tienen la misma responsabilidad respecto al resultado de la reunión. En base a dos informes que evaluaban, por un lado la calidad de mi sesión formativa sobre la herramienta (Yariv, 2008) y por otro, su uso por parte de los alumnos del curso y su efectividad en la práctica (Yariv, 2009),

Tabla 3: Ejemplo de las cuatro normas de comunicación

Pasos	Diálogo
ESCUCHA	
La profesora saluda al alumno	Avital: <i>Buenos días, Ofek</i> Ofek: <i>Buenos días, Avital</i>
La profesora define la situación sin emitir juicios	Avital: <i>Quiero hablar contigo acerca de la pelea con Alex. (Ofek baja la cabeza con lágrimas en los ojos)</i> Avital: <i>¿Me puedes decir qué ha pasado?</i>
El niño describe libremente la situación La profesora escucha con empatía	Ofek: <i>(Responde a la pregunta a regañadientes) yo quería pintar con el lápiz verde</i>
ENTRADA EN DETALLES	
La profesora interroga al alumno	Avital: <i>¿Qué ha pasado cuando has intentado coger el lápiz de Alex?</i> Ofek: <i>Alex no me lo quería dar, así que lo ha agarrado muy fuerte y cuando se lo he intentado quitar de la mano, se ha dado en el ojo</i> Avital: <i>¿Y después que ha pasado?</i> Ofek: <i>Me ha pegado y he empezado a llorar, entonces me has oído y has venido a ver qué pasaba</i>
La profesora investiga los motivos y las emociones del alumno	Avital: <i>Hay algo que no entiendo: ¿Por qué era tan importante para ti ese lápiz verde?</i> Ofek: <i>Porque brilla</i>
Resume la secuencia de los hechos	Avital: <i>Vale. Querías el lápiz verde, pero ya lo tenía Alex en la mano. Te has enfadado y no has esperado a que acabara. Ofek, te cuesta mucho esperar tu turno y seguramente a los demás no les gusta que les quites las cosas de las manos. ¿No es eso lo que ha pasado hoy?</i> Ofek: <i>Sí</i>

llegué a la conclusión de que la intervención *Disciplina y diálogo* es un recurso útil y bastante eficaz para resolver casos de conductas inadecuadas en escuelas y centros de educación preescolar. Tanto el ambiente favorable, como el abordar los conflictos

internos del alumnado, resolver problemas mediante una aproximación libre de juicios de valor o estimular a los alumnos a empatizar con los demás, son unos potentes recursos psicológicos.

SOLUCIÓN CONJUNTA AL PROBLEMA

La profesora ofrece a Ofek la posibilidad de proponer una solución, pero no lo hace

Avital: *¿Podrías dejar de portarte así?*
Ofek: *No lo sé.*
Avital: *Bueno, pues vamos a pensar juntos. ¿Podrías pedirle a Alex que te deje el lápiz?*
Ofek (frustrado): *No me lo dejaría*
Avital: *¿Lo has intentado?*
Ofek: *No*

La profesora se ve obligada a sugerir varias ideas hasta que llega a un acuerdo con Ofek

Avital: *Bueno, cualquier problema tiene solución y somos nosotros los que tenemos que escogerla. Tú decidiste quitarle el lápiz a Alex y por eso se hizo daño. No es la primera vez que te enfadas, que te niegas a compartir las cosas y que tienes problemas con tus compañeros*
Ofek: *Ya*

La profesora se asegura tener un papel activo en cualquier solución

Avital (asertiva): *No vamos a tolerar estas peleas constantes. Es hora de que dejes de pelearte y quiero ayudarte. Si no te entiendes con los demás, por favor, llámame. Por cierto, ¿quieres que te cambie de grupo?*
Ofek: *No*
Avital: *Vale. Supongo que preferirías sentarte solo para hacer la actividad de manera individual. En la próxima clase te cambiaré a una mesa junto a la ventana y cuando hayas terminado la actividad, podrás volver al grupo*
Ofek (sonríe): *Bueno, vale, así mejor*
Avital: *Y te lo pido por favor, cuenta hasta 10. Si quieres algo, pídeselo a los demás o pídemelo a mí. No hagas daño a tus compañeros.*

Caso práctico 3. Primos lejanos: el proyecto del Abraham Fund

A pesar de las tensas relaciones entre los sectores judío y árabe, han sido varias las iniciativas que se han desarrollado para integrar a los miembros de ambos grupos. Probablemente, la iniciativa más completa y valiente es la de la aldea cooperativa *Neve Shalom /Wahat al-Salam* (literalmente, *Oasis de Paz*). Esta comunidad binacional integrada por 52 familias demuestra la posibilidad de que judíos y palestinos coexistan en paz, desarrollando

una comunidad basada en la aceptación mutua, el respeto y la cooperación. La aldea fue constituida en 1977 y está situada en la frontera jordano-israelí previa a la *Guerra de los Seis Días* (1967). En ella se gestionan diversas iniciativas educativas comunes, como una escuela bilingüe de educación primaria, una pensión y la llamada *Escuela para la Paz*, que ofrece programas educativos para grupos locales e internacionales. Huelga decir que dicha coexistencia no es ni sencilla ni tranquila y que la permanente necesidad de negociar

En las escuelas judías, el alumnado apenas habla árabe ni está familiarizado con su cultura. Con la iniciativa educativa del Abraham Fund se pretende cambiar esto.

todos y cada uno de los aspectos cotidianos de la vida diaria, lleva inherente una tensión constante. *Neve Shalom* es una de las diversas iniciativas educativas de este tipo, como el proyecto *Abraham Fund*.

Las iniciativas del Abraham Fund llevan funcionando desde 1989 con el fin de promover la coexistencia e igualdad entre los ciudadanos judíos y árabes de Israel. En honor al ancestro común de ambos, el *Abraham Fund* vela por la existencia de una sociedad israelí unida, segura y justa. Con ese fin, el fondo realiza una labor de difusión y presión política para promover políticas de cooperación e implantar proyectos educativos y sociales a gran escala junto con la Administración. El *Abraham Fund* considera que la construcción de una sociedad compartida en la que reine la integración e igualdad entre los ciudadanos judíos y árabes de Israel constituye un imperativo, tanto ético como pragmático, del Estado de Israel; una sociedad en la que los derechos individuales, la confesión religiosa y la cultura de cada una de las comunidades, debería estar claramente e inequívocamente reconocida y respetada.

El actual sistema educativo israelí está dividido en diversas corrientes étnicas y religiosas. En las escuelas judías, el alumnado apenas habla árabe ni está familiarizado con su cultura. Con la iniciativa educativa del *Abraham Fund* se pretende cambiar esto. El principal proyecto del fondo es el llamado *Ya Salam*, integrado por tres programas: en primer lugar, la iniciativa *El idioma como puente cultural*, con la que los alumnos de más de

200 centros judíos estudian el idioma oral y la cultura árabes impartidos por profesores árabes. Además de dos clases semanales de lengua árabe, los alumnos realizan distintas actividades de cultura árabe, como los tradicionales cuentacuentos, talleres de música y obras de teatro bilingües producidas específicamente para el programa por artistas y teatros árabes de primer nivel. El programa ha sido adoptado por el Ministerio de Educación israelí y ha adquirido el carácter de obligatorio en la región septentrional de Israel. En segundo lugar, en las escuelas árabes se imparte lengua hebrea y se llevan a cabo actividades de enriquecimiento cultural. En tercero, en la zona norte de Israel y en Haifa (la ciudad mixta más grande del país) existen 30 escuelas judías y árabes hermanadas que participan en una serie de encuentros guiados concebidos para promover los valores sociales que comparten y facilitar la comunicación y el entendimiento. El programa tiene por objetivo unir a los niños árabes y judíos, así como a sus maestros, y hacer que se conozcan y compartan actividades.

El programa fue desarrollado por *Abraham Fund*, junto con el grupo de expertos en materia educativa *Ma'arag*. Se lleva a cabo durante tres años consecutivos en cada centro y está financiado (y gestionado) por *Abraham Fund*, en cooperación con el Ministerio de Educación y los ayuntamientos correspondientes. Su amplio presupuesto cubre el desarrollo del programa, la contratación de instructores y supervisores, la formación de los docentes y los gastos de transporte y equipamiento. El programa dedicado al alumnado

consta de cinco encuentros: inicialmente, se habla a los niños, en su propia escuela, acerca del municipio vecino y de su cultura y se les informa del encuentro que van a celebrar con la escuela de dicho municipio. Los tres siguientes encuentros binacionales se llevan a cabo indistintamente en cada uno de los centros. El quinto y último está destinado a extraer las conclusiones del proyecto. Los organizadores esperan que una vez adquiridos los conocimientos y experiencias necesarios, las distintas escuelas adoptarán el programa y continuarán celebrando encuentros con los centros vecinos sin necesidad de recibir financiación adicional.

El programa contempla dos principios fundamentales para posibilitar los encuentros entre los miembros de dos grupos rivales (Allport, 1954). En primer lugar se presupone que el mero hecho de estar juntos y disfrutar de actividades comunes basta para mitigar la desconfianza y aumentar la creación de vínculos. La segunda línea de pensamiento presume que mientras ambos grupos no lleguen a un consenso respecto a los asuntos conflictivos, las relaciones seguirán siendo frágiles y superficiales. Estos principios se traducen en la necesidad de celebrar tres reuniones de preparación para el personal docente, de tres horas de duración. La primera de ellas es una clase centrada en la cultura propia y dirigida por un instructor de esa misma cultura. Se pide a los profesores que expresen sus posturas y preocupaciones. A continuación, tras cada reunión de este tipo, se celebra otra de profesores de ambas culturas con el fin de compartir las distintas impresiones. Los promotores del programa han constatado que aquellos pensamientos que no se expresan interfieren en la cooperación entre los docentes. También queda patente la reticencia en las discusiones sobre qué idioma se hablará en los encuentros, ya que algunos directores judíos se oponen a que se utilice la lengua árabe. Los

profesores judíos y árabes participan en un total de cinco sesiones, todas ellas impartidas por instructores profesionales judíos y árabes. Dichas sesiones se celebran de manera paralela a los encuentros entre alumnos.

“Isaac Occidental” es una población judía cercana al pueblo árabe “Abraham Oriental” (se han adaptado ambos nombres por motivos éticos). A pesar de su cercanía geográfica y de estar gobernadas por la misma autoridad regional, las relaciones extraoficiales entre los ciudadanos de ambas comunidades tienden a ser distantes y, en ocasiones, tensas. En este contexto, los directores de ambas escuelas de educación primaria, Ruth y Muhammad, colaboran estrechamente. Su trabajo conjunto en el programa de encuentros *Ya Salam* les permite mitigar la tensión y ofrece a sus alumnos la posibilidad de conocerse. La mañana del primer encuentro, tras un intensivo trabajo preparatorio del personal docente y el alumnado participante, 20 alumnos de 5º curso (11 años) de “Abraham Oriental” acudieron al centro judío. El motivo de centrarse en este grupo de edad es conseguir cambiar la situación actual, en la que el colectivo adolescente israelí, con unas posturas políticas y etnocéntricas ya muy consolidadas, tiende a negarse a estudiar un segundo idioma (árabe/hebreo) en el ciclo de enseñanza media. Los promotores del programa esperan que tras dos años de contacto con alumnos de la otra cultura, estos se muestren más dispuestos a estudiar dichas lenguas en la enseñanza media.

El programa: Viaje hacia la estrella de la coexistencia

Todo programa educativo de calidad requiere unas bases fundamentales, un hilo conductor que traduzca sus principios a un argumento atractivo y agradables experiencias sociales y académicas. El grupo de expertos Ma’arag ha desarrollado la temática de una aventurera nave espacial que vuela a una estrella

remota y descubre allí las condiciones necesarias para convivir en paz. La preparación de una misión tan imaginativa implica que los “pioneros” (esto es, los grupos de alumnos de ambos pueblos) deben planificarla juntos, decidir qué necesitan llevarse, cómo podrían conocerse mejor, qué condiciones facilitarían

sus nombres en ambos idiomas. Para ello, los alumnos de una escuela tenían que pedir ayuda a los de la otra. Tras una sesión de calentamiento, los niños disfrutaron de una comida preparada por la escuela anfitriona, seguida de un recreo conjunto. Sabemos que los juegos conjuntos son muy eficaces para

Sentados en el suelo, trabajando con pinturas y grandes hojas de papel, los niños se olvidaron de todas las barreras personales, culturales e idiomáticas... y trabajaron animadamente en equipo durante las dos horas siguientes.

su convivencia... El programa se basa en vivencias de “acercamiento” y “alejamiento” que permiten que los niños se familiaricen con la cultura de sus vecinos.

La primera reunión se celebra por separado en ambos centros y se informa a los niños del programa, la cultura árabe o judía de sus vecinos, y la misión que les espera.

El encuentro que yo presencié fue el segundo de cinco sesiones. A medida que el autobús se acercaba desde el pueblo árabe vecino, percibí la preocupación que empañaba los rostros de los adolescentes ante su primera visita a un asentamiento judío. Sin embargo, los miedos se disiparon rápidamente cuando las maestras (tres de cada escuela) les dieron la bienvenida y los dividieron en tres grupos. Tras una breve explicación que ofreció Yasmine (la instructora de *Ya Salam*), las maestras comenzaron una ronda de juegos de calentamiento dinámica. Cada instructora tradujo a su lengua lo que su compañera acababa de decir: “Ahora, cada uno de vosotros dirá cómo se llama”. A continuación, sacaron pegatinas y pidieron a los niños que escribieran

romper el hielo, pero en uno de los grupos dos niñas protagonizaron una amarga pelea que puso a prueba las incipientes relaciones.

Tras el recreo, se entregó a los grupos una pintoresca invitación bilingüe a la siguiente actividad, que consistía en diseñar una nave espacial que les llevaría al *Planeta de la Coexistencia*. Basada en la idea de ver las cosas desde otro prisma, la historia narra cómo un pequeño equipo (en este caso, tres niños de cada escuela) elabora un plan para llevar una vida apacible en una pequeña experiencia de convivencia. Cada uno de los equipos planeó el equipamiento que debía llevar y explicó cómo crear un cómodo y apacible modo de vida en aspectos religiosos y culturales, además de cómo conocerse mejor mutuamente. Sentados en el suelo, trabajando con pinturas y grandes hojas de papel, los niños se olvidaron de todas las barreras personales, culturales e idiomáticas (los alumnos de la escuela de Abraham Oriental, que ya sabían algo de hebreo, empezaron a hablar en este idioma) y trabajaron animadamente en equipo durante las dos horas siguientes y al final de la sesión, los niños regresaron a sus

sillas, colocadas en círculo. Cada uno de los equipos presentó el mural que había creado y explicó sus reflexiones y cómo se había desarrollado el proceso. A continuación, los alumnos reflexionaron sobre su preocupación por cómo los recibirían y expresaron los sentimientos positivos que los invadían en esos momentos. Por último, se pusieron en pie, se dieron la mano y se despidieron.

El tercer encuentro tendría lugar un mes después en el museo árabe-judío *Beit Ha'Geffen* de Haifa. Los niños seguirían aprendiendo sobre la *estrella de la coexistencia* y la actual convivencia entre judíos y árabes en Israel. Verían un breve vídeo acerca del museo y seguirían trabajando en equipos mixtos las condiciones necesarias para convivir. A través de juegos interactivos, podrían redactar juntos un pacto. En la cuarta sesión, los niños participarían en un concurso de preguntas sobre las dos culturas y, a continuación, cada equipo elaboraría un mural en el que estaría representada su nave espacial y se colgaría en la pared. Una vez que todos los participantes hubieran asistido a la exhibición de murales y hubieran escuchado las explicaciones de los otros equipos, resumirían sus experiencias y recibirían un certificado. La quinta y última sesión se celebra por separado en cada uno de los centros. Los niños ven las fotos y los vídeos de sus encuentros y comparten sus propias vivencias, recuerdos e impresiones.

Ruth, la directora, llegó a la escuela de Isaac Occidental hace siete años. Nació en una población cercana y es hija de un matrimonio judío-iraquí. Recuerda cómo su padre solía invitar a amigos árabes a casa. Habla algo de árabe y cree a pies juntillas en los principios de la coexistencia. Esto fue lo que la impulsó a incorporar estudios árabes en su centro para alumnos de 5º y 6º curso (11-12 años) y a contratar a un profesor árabe nativo (a través del programa *Ya Salam* de lengua y cultura árabes del Abraham Fund). Se reúne

habitualmente con su compañera de Abraham Oriental y, hace dos años, participó en un grupo de trabajo de mujeres jordano-israelíes. Sin embargo, a pesar de ser una región cuya población está integrada casi al 50% por ciudadanos judíos y musulmanes, y cuyo clima político favorece la cooperación, hubo voces discordantes de padres en contra del programa e intentaron anularlo.

Actualmente, el programa de encuentros judío-árabes se ha expandido para incluir 60 escuelas, con una población total de 200.000 personas. Los positivos resultados y el creciente número de alcaldías y directores que solicitan adherirse al proyecto son prueba de su éxito. Sin embargo, la cálida bienvenida inicial del personal docente se ve en ocasiones reemplazada por objeciones, tanto patentes como ocultas, cuando se pide a los educadores que comiencen a colaborar con otras escuelas y comunidades. Aún es necesario ejercer mucha presión para convencer a las alcaldías, los supervisores del Ministerio de Educación y los directores de las escuelas. Los organizadores saben que el éxito del programa no sólo depende del apoyo de los funcionarios de alto nivel, sino también de una implementación paulatina y permanente del programa sobre el terreno. Asimismo, son conscientes de que es necesario ofrecer una orientación meticulosa e inmediata cuando surgen tensiones. Para resumir, *Abraham Fund* está remando contra una muy hostil corriente histórica y política. Intentar cambiar dicha corriente supone, sin lugar a dudas, un gran reto.

Caso práctico 4. Un entorno favorable: la escuela de educación primaria Mount Carmel

La escuela de educación primaria Mount Carmel (se han modificado todos los nombres) está situada en una de las zonas menos prósperas de una ciudad de tamaño medio cercana a Tel Aviv. La población de este tranquilo vecindario está integrada por residen-

tes desde hace mucho tiempo que inmigraron a Israel desde el norte de África en la década de 1950, así como por familias jóvenes nacidas en Israel que no pueden permitirse un piso en ciudades más prósperas del centro. La escuela fue fundada a principios de la década de 1960. Está integrada por 450 alumnos repartidos en 16 clases de 1° a 6° (entre 6 y 12 años) y 37 profesores. El centro, de una sola planta, cuenta con dos alas principales y tres edificios adicionales (incluido un zoológico de mascotas), un gran patio lleno de árboles y una zona de juegos que puede contemplarse desde los grandes ventanales translúcidos del edificio principal. Cerca del recinto escolar hay una biblioteca, instalaciones deportivas y un centro cultural y deportivo. Esta antigua y descuidada escuela (se prevén reformas importantes para 2013) parece sólo otra más de las típicas del centro de la ciudad, pero en este caso no hay nada más engañoso que la primera impresión.

Ruth, la directora, aceptó este cargo hace cinco años. Tras finalizar su Licenciatura de Económicas y un Máster en Administración de Empresas, comenzó su carrera profesional como economista, pero su trabajo pronto le pareció demasiado monótono y decidió dedicarse a la docencia. Comenzó impartiendo clases de economía y programación informática y, posteriormente, ocupó durante ocho años el cargo de directora de una escuela de enseñanza media. Después, buscando algo que le planteara algún reto, solicitó al Ministerio de Educación un puesto de trabajo y tras una profunda conversación con el alcalde de la ciudad, se le encargó a Ruth que dirigiera una escuela de educación primaria que atravesaba serias dificultades. Le costó dos años contar con el apoyo del personal docente y de las familias para poder hacer realidad su idea educativa. “El reto al que nos enfrentamos es averiguar cómo mejorar el rendimiento académico de nuestros alumnos sin descuidar por ello sus necesidades individuales”, indicó.

Ruth suele visitar y observar las clases para después analizar diversas cuestiones con los profesores. Estas breves reuniones ayudan a resolver problemas y animan al personal docente a mejorar sus clases. Su idea educativa se basa en tres principios, entre los que destaca la sensibilidad hacia las necesidades del alumnado.

Preocupación por los niños

Desde que los niños empiezan el colegio, los educadores (una función docente integral) de primer curso recaban información detallada sobre los alumnos y sus familias. Estos datos se están recogiendo constantemente y se utilizan a lo largo de los seis años de educación primaria. Cada 4-6 semanas, los orientadores revisan y evalúan la situación del alumno y, cuando corresponde, crean un programa holístico terapéutico y pedagógico personalizado con el fin de satisfacer las necesidades concretas de ese niño. Dicho programa individualizado puede abarcar desde sesiones terapéuticas y de orientación, hasta apoyo académico en asignaturas en las que el alumno presenta dificultades; el envío del alumno a la “residencia” de la escuela (que proporciona comida y ayuda con los deberes por la tarde) o la remisión del caso a un trabajador social. El hecho de conocer los nombres y la información personal de cada uno y realizar un seguimiento intensivo en cada caso es algo esencial para los educadores y, sin duda, una difícil tarea para la dirección. Todas las mañanas, Ruth **permanece en la entrada del colegio** y da los buenos días afectuosamente a todos los niños (“Me ayuda a retener sus nombres, ver si llegan tristes o con ropa rota o desgarrada y me permite felicitarles por sus zapatos nuevos o por venir bien arreglados”).

Otro aspecto de la visión de la directora es que en los centros escolares no se abordan adecuadamente muchas de las dificultades personales y académicas de los alumnos, por lo que invitó a diversos expertos a en-

riquecer el plan de estudios general mediante la EES. Estos programas únicos, especialmente aplicados durante los tres primeros cursos (de 6 a 8 años), tienen como objetivo desarrollar determinadas habilidades básicas. Por ejemplo, los alumnos de 1º (6 años) reciben dos veces por semana una clase que se desarrolla tanto en el interior como en el exterior del aula: encima de las mesas se colocan juegos didácticos singulares y por los pasillos se dispersan grandes platos de plástico, de aproximadamente un metro de diámetro, con el fin de desarrollar sus competencias vestibulares (equilibrio). Los niños están encantados de poder avanzar por los platos, al tiempo que realizan actividades académicas, tales como leer o clasificar tarjetas con palabras escritas. Otros niños introducen las manos en grandes cubos opacos cubiertos con pesados trozos de tela que contienen guisantes secos y garbanzos, lo que les permite mejorar sus habilidades táctiles. Se les pide que saquen de los cubos pequeños discos con letras impresas y formen palabras con ellos. En otra mesa cercana, los niños forman letras con plastilina. Estas actividades se basan en el *Enfoque Funcional de Desarrollo Neurológico* (N DFA, *Neuro Developmental Functional Approach*), que estimula vías neuronales específicas y refuerza diversos grupos de músculos (por ej. en hombros y brazos). Tales actividades y juegos al aire libre, tan habituales en el pasado, no son corrientes hoy en día (por ej. saltar a la comba, las canicas...) y los juegos didácticos ayudan a mejorar el desarrollo motriz, sensorial y social del niño. El N DFA fue desarrollado por Rami Katz, un psicólogo evolutivo israelí que ayudó al centro a desarrollar estas actividades y cuyo equipo de instructores orienta constantemente al personal docente.

En un aula cercana, los niños reciben una clase semanal de yoga. El profesor inicia la clase con una fábula japonesa, seguida de una

interesante conversación con ellos sobre su significado. Después practican los ejercicios de yoga imitando posturas de animales (por ej., gatos y perros) y masajean (como si estuvieran amasando) el cuerpo de sus compañeros. Por último les enseña a dar un masaje facial shiatsu en los mofletes y las cejas y les pide que se los den a sus padres. El estudio de seguimiento de la intervención en la escuela indicó que las actividades de este tipo que se enseñaban y después se practicaban en casa (por ej. cómo respirar profundamente para reducir el estrés) fomentaban la apertura y reforzaban los vínculos familiares.

Muchos centros cuentan con muy escasos recursos para ayudar a niños con necesidades especiales. La escuela Mount Carmel utiliza diversos programas que amplían el apoyo terapéutico y educativo proporcionado a cada alumno. Por ejemplo, la llamada *clase mágica* tiene por objeto ofrecer reconocimiento y recompensar a alumnos que hayan mostrado una mejoría significativa y hayan trabajado mucho, o a aquellos que viven en la pobreza, presentan dificultades académicas y fracaso escolar y necesitan un lugar para relajarse. “Me di cuenta de que regañar y castigar a los niños no es tan efectivo como recompensarlos”, expone la directora. La *clase mágica* se utiliza principalmente al mediodía, cuando los niños están cansados y nerviosos. Con el fin de ofrecer una atmósfera acogedora y relajante, el suelo de la sala está cubierto con una alfombra de pared a pared, diversos sofás y una gran caja llena de juguetes. Dos veces por semana acuden a dicha sala 3-4 alumnos de cada clase que cumplen determinados requisitos (se esfuerzan por enviar con mayor frecuencia a niños que se enfrentan a distintas dificultades). Allí los espera un maestro de educación especial que habla con ellos de los motivos por los que han sido seleccionados. Juega con ellos y realizan actividades creativas. Al final de la sesión, este maestro les coloca una gran pegatina

...la llamada clase mágica tiene por objeto ofrecer reconocimiento y recompensar a alumnos que hayan mostrado una mejoría significativa y hayan trabajado mucho...

circular en la camiseta en la que se lee “Soy un niño mágico”, y ellos orgullosos, se la enseñan a sus (celosos) amigos y a sus padres al llegar a casa. Al igual que en muchos otros centros educativos de Israel, la escuela aplica programas de EES, como *Habilidades para la vida* y *La llave del corazón* (Ministerio de Educación, 2013). Dos profesores se encargan de impartir estos programas, que constan de una sesión semanal, en todos los cursos. Con ellos se fomentan las habilidades sociales y se ayuda a mejorar el clima de aprendizaje en el aula.

Preocupación por la naturaleza y el medio ambiente

Otro aspecto de la visión pedagógica de la directora está relacionado con la importancia del medioambiente y su conservación. La escuela ha desarrollado un programa único para fomentar la protección del medio ambiente, que proporciona a los alumnos más conocimientos sobre el significado y la naturaleza de tener una mayor calidad de vida, modelando sus actitudes. Por ejemplo los viernes (salvo cuando llueve) los niños utilizan el “autobús verde”, lo que significa que van y vuelven a la escuela andando. Para ayudar a los más pequeños, sus padres les esperan en la parada del autobús de la ruta. Este año, la escuela se está centrando en buscar modos de ahorrar electricidad y preservar la calidad del agua en Israel.

El zoo de mascotas. El jardín consta de dos instalaciones: una es un pequeño zoológico

con un pequeño patio interior y jaulas y recintos para patos, conejos, loros, aves, peces y otros pequeños animales; y la otra está situada en un aula donde hay varias jaulas con diversas especies de loros, ratas, hámsters y chinchillas. Ambas instalaciones se han construido y ampliado en los últimos tres años y los importantes fondos necesarios para comprar jaulas, animales y comida proceden de donantes privados y de fondos municipales. Estas instalaciones tienen dos funciones: llevar a cabo actividades de ocio (acuden familias y alumnos de otras escuelas para ver a los animales) y apoyar las clases de zoología. En una clase de este tipo impartida a alumnos de 2º (7 años), el maestro explicó cómo se preparaban las aves y los mamíferos para resistir las heladoras noches de invierno. Como respaldo a sus explicaciones, les dejó coger a un loro y a un pequeño ratón. Los animales están cuidados por diversos niños (conocidos como “encargados”) que se presentan como voluntarios para darles de comer por las mañanas y limpiar sus jaulas. Con las indicaciones de un profesor, estos encargados acuden también durante los recreos a ver a los animales y a jugar con ellos. La elección de los encargados se realiza en base a las recomendaciones de los orientadores, en función del beneficio que se espera conseguir. A los niños les encanta presentarse voluntarios y pasar gran parte de su tiempo libre con los animales, tal y como expuso un alumno de 3º (8 años): “Los animales son como las personas. Tenemos que cuidarlos y estoy muy contento de poder hacerlo”. Los orientadores consideran que cuidar a los

Los animales están cuidados por diversos niños... que se presentan como voluntarios para darles de comer por las mañanas y limpiar sus jaulas.

animales es una actividad terapéutica especialmente beneficiosa para niños que, o bien necesitan desarrollar sus habilidades de empatía, o no reciben suficiente atención por parte de sus familias. Para apoyar esta labor, la escuela también ofrece a varios niños cada año terapia asistida con animales, impartida por un experto.

El jardín ecológico. En el patio hay un singular “jardín atrayente”, donde se ha plantado vegetación que atrae a aves e insectos. Durante las clases que se imparten allí, los alumnos más pequeños (1° a 3°, de 6 a 8 años) plantan semillas, cultivan el jardín, riegan las plantas y observan los animales y las flores. La escuela ha ganado el premio a la “escuela verde” del Ministerio de Educación israelí los últimos cuatro años, además de haber sido galardonada con otros premios similares otorgados por el ayuntamiento municipal. La directora expresó su idea del siguiente modo:

“Me gustaría que nuestros alumnos se preocuparan más por el medio ambiente y reconocieran el importante papel que desempeñan en su protección. Somos nosotros quienes debemos asegurarnos de levantarnos cada mañana en un mundo más sano, limpio y seguro”.

Mimar la comunidad

La escuela desarrolla actividades que fomentan la cooperación con organismos de la comunidad, como el centro cultural y deportivo local, los ciudadanos de la tercera edad y las autoridades municipales. Por ejemplo, la

directora suele invitar a los alumnos de un centro de educación especial cercano a visitar el zoo de mascotas para ver a los animales, se reúne frecuentemente con los vecinos para analizar problemáticas comunes, anima a los alumnos a colaborar y recoger artículos de todo tipo para familias pobres, etc. La mañana que visité el centro, todos los niños y sus profesores se reunieron en el gimnasio para participar en una ceremonia dedicada a los derechos de las personas discapacitadas. El día anterior, todos las familias y sus hijos asistieron a una recepción mensual dedicada al “valor del mes”: el compromiso social. Otro modo en que la escuela conecta con la comunidad es la llamada “alineación de educadores”, donde se reúnen el profesorado y las familias de los alumnos para analizar la política educativa del centro.

La escuela de educación primaria Mount Carmel hace especial hincapié en que sus alumnos participen activamente y se involucren. Dirigen la “sociedad de los niños”, que está integrada por comités elegidos por los propios alumnos. Los niños hacen fotos y graban vídeos en los eventos del centro, que posteriormente se incluyen en la página web de la escuela. Los miembros de esta sociedad intervienen para expresar sus puntos de vista sobre una multitud de cuestiones, como el desarrollo de la “sala mágica” y sus expectativas con respecto a la futura reforma de la escuela. La directora invita a los niños a su despacho para analizar los problemas pendientes. Del mismo modo, se pide a los niños (que se sienten privilegiados y halagados por ello)

...orientar y enseñar a los niños el modo de entender y respetar a los demás es un largo proceso que exige un intenso trabajo y una implicación constante.

que actúen como “encargados de la escuela” durante una jornada completa al año, principalmente para ayudar a la persona responsable de la secretaría y mantener limpia la escuela. Siempre que acude algún invitado a visitar la escuela, la directora pide a los alumnos de 5º y 6º (11-12 años) que acompañen y sirvan de guía a los visitantes. Esta estructurada organización social queda reforzada mediante lecciones sobre pensamiento democrático, impartidas por instructores profesionales afiliados al *Instituto Adam para la Democracia y la Paz*. La democracia no sólo se enseña, sino que se practica activamente en la escuela. Además, la escuela ha participado en una campaña municipal de lucha contra la violencia lanzada hace nueve años. Todos los padres, madres y niños que participaron en dicha iniciativa firmaron un tratado municipal que prohíbe la violencia. Además, se redactaron unos estatutos que sirven como guía a los niños respecto a las normas sociales del centro. Los murales que cuelgan en sus paredes reflejan la historia de la escuela, la ciudad y el país, así como valores comunes, como el dedicado a los alumnos que pertenecen a los *Boy Scouts* y otro en el que se lee “somos un único tejido humano”.

La visita a este centro revela un sencillo secreto: tener una clara visión de respeto y cuidado y estar decidido a aplicarla mediante distintas acciones ayuda a obtener unos resultados educativos efectivos.

Conclusión

Una vez llegados al fin de este capítulo, podríamos retomar la máxima de “no hagas a tu

prójimo lo que no quieres que te hagan a ti”. Hillel sabe que cualquier afirmación breve, independientemente de su nivel de elegancia y concisión, tan sólo es el primer paso de un largo camino, de modo que pide al gentil que vaya a estudiar *la Torá* completa. La misma lección extraemos respecto a la educación emocional y social: orientar y enseñar a los niños el modo de entender y respetar a los demás es un largo proceso que exige un intenso trabajo y una implicación constante. También requiere el uso de diversos métodos, no sólo impartir unas clases estructuradas, sino crear también el entorno organizativo y físico adecuado (incluyendo un zoo de mascotas o incluso la distribución de los asientos para el profesorado en los recreos). Tanto el personal docente como los directores de los centros escolares necesitan desarrollar también recursos efectivos para hacer frente a las recurrentes interrupciones y conductas inadecuadas de sus alumnos. La breve intervención psicopedagógica que he presentado es un recurso concebido para reemplazar las convencionales conversaciones punitivas que suele utilizar el profesorado. Y por último, aunque no por ello menos importante, debemos añadir que a pesar de haber sido retado por el gentil, Hillel responde con aplomo. Este es el modelo, lleno de paciencia y comprensión, que los profesores deben transmitir a sus alumnos a la hora de enseñar cómo abordar situaciones cargadas de emociones.

Bibliografía

- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Dahlin, B. (2008). Social and emotional education in Sweden: Dos ejemplos de buenas prácticas, en C. Clauder (Ed.) *La educación emocional y social: un análisis internacional* (pp. 83-116), Santander, España: Fundación Botín.
- Diekstra, R. F. W. (2008). La eficacia de programas de educación emocional y social aplicados en escuelas de todo el mundo, en C. Clouder (Ed.) *La educación emocional y social: un análisis internacional* (pp. 255-312), Santander, España: Fundación Botín.
- Dinkmeyer, D. (1989). *Developing Understanding of Self and Others: DUSO*, Circle Pines, MN: American Guidance Publishing Company.
- Ezer, L. (2011). *The Giraffe Language SEL program's outcomes: levels of child violence and emotional intelligence*, tesis doctoral para la obtención del máster sobre asesoramiento educativo en la Universidad Darby de Israel.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional: ¿Por qué puede importar más que el concepto de cociente intelectual?*, Nueva York: Bantam Books.
- Idan Aburman, L. (1999). *Didi's Magic keys*. Publicación privada. Más información en: <http://s-giraffe.co.il/content/about-us>.
- Israelashvili, M. (1993). "Alta densidad: Asesoramiento escolar en Israel", *International Journal for the Advancement of Counseling*, 16, 189-194.
- Mamelia, Z. (2004). Un programa educativo para impulsar la comunicación no violenta, *Hed Hagan*, 68(3), 58-59.
- Ministerio de Educación (israelí) (2011). Las habilidades vitales en las escuelas de educación primaria: manual y plan de estudios, <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/shefi/kishureichaim/meytaviyut/kishureihaimleyesody.htm>.
- Ministerio de Educación (israelí) (2013). La llave del corazón (hebreo). Extraído 12/03/2013 de <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Hevra/MafteachHalev/>.
- Nadler, D. (1973). Affecting the Learning climate through Magic Circles, *Elementary School Guidance and Counseling*, 8(2), 107-111.
- Rabinowitz, M. (2010). The shortage of school psychologists and school counselors in the Israeli educational system, Jerusalem: The Knesset Research Center.
- Shechtman, Z., Levy, M. y Leichtentritt, J. (2005). Impact of Life Skills Training on teachers' perceived environment and self-efficacy, en *The Journal of Educational Research*, 98(3), 144-155.
- Shechtman, Z. y Abu Yaman, M. (2012). *SEL as a component of a literature class to improve relationships, behavior, motivation, and content knowledge*, en *American Educational Research Journal* (publicación online).
- The Center for Nonviolent Communication, <http://www.cnvc.org>. Extraído 01/06/2012
- Simonen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. y Sugai, G. (2008). "Evidence-

based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice, en *Education & Treatment of Children*, 31, 351-381.

Volansky, A. (2010), Israel. En: P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*. V. 5, pp. 618-626. Oxford: Elsevier.

Yair, G. (2011). *The Code of Israeliness: The Ten Commandments of the 21st Century*. Tel Aviv: Keter-Books.

Yariv, E. (2009). *Enriching the teacher's information resources as a mean to improve self-assessment*, en R. Lustig, (Ed.) *Evaluation in Motion*, Ramat Gan: Bar Ilan University Press.

Yariv, E. (2008). Discipline and Dialogue as a means of coping with school violence, *Dapei Yozma*, 5, 47-61.

Yariv, E. (2010). *I've got eyes in the back of my head: Dealing with behavioral problems in schools*. Even Yehuda: Reches.

Yariv, E. (Yariv, E. (1999). *Silence in Class- A guide to classroom discipline management* Even-Yehuda: Reches.

Yariv, E. (1996). *Discipline and Dialogue*. Even-Yehuda: Reches.

