

UHHJ
טוב טעם ודעת למדני
UNIVERSIDAD
HEBRAICA
— MÉXICO —
comprender · actuar · trascender
COACT

COACT International Journal



Tikun Olam

1



COACT International Journal

◆
REVISTA DIGITAL
COACT
número 1, año 1
◆

LEONEL LEVY
Editor

YEHUDA BAR SHALOM
Director de proyecto

DANIEL FAINSTEIN
Asesor académico

JOAQUÍN LLADÓ
Coordinador de edición

ANA CECILIA FLORES
Coordinadora editorial y legal

DULCE MARÍA FLORES
Concepto editorial y portada

GUSTAVO LEVINSON
Diseño editorial

UNIMARK CONSULTORES S.C.
Gestoría Certificado de Reserva
de Derechos al Uso Exclusivo



**Consejo Asesor Internacional / International
Advisory board / מערכת כתב העת**

YEHUDA BAR SHALOM
Universidad Hebreaica, México

ZVI BEKERMAN
Hebrew University, Israel

JUDIT BOKSER LIWERANT
Universidad Nacional Autónoma de México,
México

DANIEL FAINSTEIN
Universidad Hebreaica, México

EDNA GREENE
David Yellin College, Israel

TOVA HARTMAN
Ono Academic College, Israel

TAMARA KOLANGUI
Universidad Anáhuac, México

TAMAR SHUALI
Universidad Católica de Valencia, España

HELLE THORNING
ACT Center, Columbia University,
Estados Unidos de América

COACT International Journal Año No. 1 No. 1, octubre 2018, es una publicación electrónica anual editada por el Instituto de Educación Universitaria en Cultura Hebreaica A.C., Prol. Av de los Bosques 292 A, piso 5, Colonia Lomas del Chamizal. Del. Cuajimalpa, C.P. 05129 CDMX. www.uhebraica.edu.mx

Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo N° 04-2018-090715043800-203

El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de la Universidad Hebreaica de México. La reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de esta publicación se rige de acuerdo con la licencia Creative Commons Creative Commons Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)



Autoridades universitarias / Institutional Authorities

Consejo Directivo / Board of Trustees / דירקטוריון

ESTHER NEHMAD

Presidenta / *President*

JORGE BERCOVICH

Vicepresidente / *Vice President*

BORIS BRAUN

Tesorero / *Treasurer*

ALBERTO NEHMAD

Presidente Comité Procuración de Fondos y
Filantropía Educativa / *President of the Fundraising
and Educational Philanthropy Committee*

CARLOS JINICH

Presidente Comité de Gobernanza / *President of the
Governance Committee*

DANIEL SAADIA

Vicepresidente Comité de Gobernanza / *Vice
President of the Governance Committee*

ARI SAADIA

Presidente Comité Ejecutivo / *President of the
Executive Committee*

DAVID STOFENMACHER

Presidente Comité Académico / *President of the
Academic Committee*

RAFAEL ZAGA

Presidente Comité de Relaciones Interinstitucionales
/ *President of the Institutional Relations Committee*

ABEL PUSZKAR

Comité de Finanzas y Auditoría / *Member of the
Finance and Audit Committee*

RAFAEL HOP

Presidente Comisión Espacios / *President of the
Campus-planning Committee*

MOISÉS TUSSIE

Presidente de la Mesa Directiva Keren Hayesod /
President of the Keren Hayesod

ARI MESSER

Representante Agencia Judía / *Jewish Agency
Representative*

CARLOS RAHMANE

Presidente Vaad Hajinuj / *President of the Vaad Hajinuj*

YEHUDA BAR SHALOM

Rector UH / *President of the UH*

DANIEL FAINSTEIN

Decano del Departamento de Estudios Judaicos /
Dean of Jewish Studies Department

Comité Ejecutivo / Executive Committee / הוועד המנהל

ARI SAADIA

Presidente / *President*

BORIS BRAUN

Tesorero / *Treasurer*

DAVID ATTIE

Vocal / *Member*

ENRIQUE HEITLER

Vocal / *Member*

ISAAC METTA COHEN

Vocal / *Member*

YEHUDA BAR SHALOM

Rector UH / *President of the UH*

DANIEL FAINSTEIN

Decano del Departamento de Estudios Judaicos /
Dean of Jewish Studies Department

Equipo Directivo UH / Directors UH / מנהלי אוניברסיטת הבראיקה

YEHUDA BAR SHALOM

Rector UH / *President of the UH*

DANIEL FAINSTEIN

Decano del Departamento de Estudios Judaicos /
Dean of Jewish Studies Department

DAFNA SASLAVSKY

Directora del Departamento de Educación Judía
y Hebreo / *Jewish Education and Hebrew
Department Director*

NORMA ABURTO

Directora de Desarrollo Institucional / *Institutional
Advancement Director*

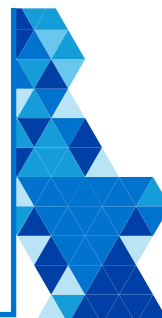
MARLYN NEHMAD

Directora de Administración y Finanzas / *Chief
Financial Officer*

JOE AMKIE

Director de Desarrollo de Recursos / *Fundraising
Director*

ÍNDICE



PREFACIO / FOREWORD / מבוא	6
AGRADECIMIENTOS / ACKNOWLEDGMENTS / תודות	9
1. Tikun y recuperación de la memoria histórica <i>Tikun and historical memory recovery</i> תיקון והחזרת הזיכרון ההיסטורי Dr. Meir Margalit, Ono Academic College / ד"ר מאיר מרגלית, המכללה האקדמית אונו	12
2. Diáspora judía, diáspora israelí y niveles de convivencia <i>Jewish diaspora, Israeli diaspora and levels of conviviality</i> התפוצות היהודיות, הפזורה הישראלית ורמת דו-הקיום Dra. Perla Aizencang, UNAM / אונ'ים / אונ'ים ד"ר פרלה אייזנקנג, אונ'ים / אונ'ים	20
3. Ciudadanía ambiental y justicia ambiental: Xoxoctli Altepemaitl en la lucha por conservar a los bosques de agua <i>Environmental Citizenship and Environmental Justice: Xoxoctli Altepemaitl in the struggle to preserve the Water Forests</i> אזרחות סביבתית, צדק סביבתי: שושוקטלי אלטפמיט במאבקה על שימור יערות המים Dra. Analiese Richard, UAM-Cuajimalpa / קואחימלפה, אוא'ים, אוא'ים ד"ר אנאליז ריצ'רד, אוא'ים, אוא'ים	38
4. Si el <i>makerspace</i> puede revolucionar una mente, ¿puede reparar el mundo? <i>If a makerspace can revolutionize a mind, can it repair the world?</i> אם המייקרספייס יכול לחולל מהפכה במוח, האם הוא יכול גם לתקן את העולם? Joshua Filiberto Castillo Dueñas, María Nayely López Negrete, Itzel Montoya Ríos y Juan Óscar Rodiles Delgado. Colegio Hebreo Maguen David ג'ושוע פיליברטו קסטיו דוניאס, מרייה ניילי לופז נגרה, איצל מונטויה ריוס, חואן אוסקר רודיילס דלגאדו - בית הספר העברי מגן דוד	50
5. Ver y no entender: cuando los medios de comunicación muestran a los niños representaciones sociales de la guerra <i>Seeing and not understanding: When the media brings children social representations of war</i> לראות ולא להבין: כאשר התיקשורת מביאה לילדים ייצוגים חברתיים של מלחמה Smadar Ben Asher, PhD, Ben Gurion University of the Negev, Joseph and Morton Mandel Foundation, Kaye Academic College of Education / ד"ר סמדר בן אשר	75

- 6. Jean Améry y el movimiento juvenil alemán (1968): la rectificación y su imposibilidad** 97
Jean Améry and the German Youth Movement (1968): Rectification and its Impossibility
 ז'אן אמרי ותנועת הנוער הגרמנית (1968): התיקון והבלתי אפשרי שבו
 Noah Benninga, Postdoctoral Fellow - The Richard Koebner Minerva Center for German History, The Hebrew University
 נח בנינגה, עמית פוסט-דוקטורט
 מרכז ריצ'רד קויבנר מינרבה לתולדות גרמניה, האוניברסיטה העברית
- 7. ¿Es el auto reporte una herramienta adecuada para evaluar la calidad docente en programas de excelencia?** 107
Is self-reporting a suitable tool for evaluating the teaching quality of excellence program graduates?
 האם דיווח עצמי הנו כלי מתאים להערכת איכות ההוראה של בוגרי תוכנית המצוינות?
 Rama Klavir, PhD and Judy Goldenberg, PhD
 The Mofet Institute / The Talpiot Academic College of Education
 רמה קליר וג'ודי גולדנברג
 מכון מופ"ת / המכללה האקדמית לחינוך תלפיות
- 8. La esencia y talentos de los niños en la literatura rabínica** 131
The essence and talents of infants in rabbinical literature
 מהותם וכישוריהם של תינוקות בספרות הרבנית
 Tzachi Cohen, PhD.
 Ono Academic College
 ד"ר צחי כהן
 המכללה האקדמית אונו
- 9. La tensión inherente en la imagen del 'educador significativo'** 158
The tension inherent in the image of the 'significant educator'
 המתח הגלום בדמותו של "המחנך המשמעותי"
 Boaz Tsabar, PhD.
 David Yellin College of Education and The Hebrew University
 ד"ר בועז צבר
 המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין והאוניברסיטה העברית
-
- DEDICATORIA / IN MEMORIAM / תודות** 180
Dra. Frida Staropolsky Nowalski (Z"l), pura vida...
 הקדשה - ד"ר פרידה סטארופולסקי נובלסקי (ז"ל), חיים טהורים
 סילביה שרים / Silvia Cherem
-

PREFACIO / *FOREWORD*



El Journal COACT es una iniciativa lanzada por la Universidad Hebrea (UH), la única universidad judía en el mundo de habla hispana, especializada en estudios judaicos y otras disciplinas relacionadas.

Los valores centrales de la UH se basan en la interrelación de tres conceptos principales: Comprender, Actuar y Trascender (COACT). Esta nueva publicación académica tiene como objetivo proporcionar un foro estratégico para investigadores, profesionales, activistas y responsables de la formulación de políticas, preocupados por cuestiones relacionadas con las transformaciones del mundo contemporáneo, la justicia, la responsabilidad social y la mejora de la comunidad global. A partir de este esfuerzo, pretendemos facilitar a los lectores el comprender, actuar y trascender en el mundo.

COACT se centra en la interacción entre las diferentes dimensiones de la sociedad en el contexto de la educación, la ciudadanía y la justicia social. Nuestro primer número profundiza en el concepto de Tikun Olam (palabra en hebreo que significa “reparación del mundo” y que connota acción social, justicia social y la mejora de la sociedad en general). En este

The COACT International Journal is an initiative launched by the Universidad Hebrea (UH), the only Jewish University in the Spanish-speaking world offering specialization in Jewish studies and other disciplines. The UH’s core values are based on the interrelationship of three main concepts: *Comprender, Actuar y Trascender* (which means *comprehending, acting and transcending in the world, in Spanish*). Consequently, this new journal is aimed to provide with a strategic forum to academics, practitioners, activists, and policy-makers concerned with issues related to social justice, social responsibility, and improvement of the global community. In this way, we intend to facilitate readers to comprehend, act and transcend in the world.

*The journal focuses on the interaction between the different dimensions of society within the context of education, citizenship and social justice. Our first issue is centered around the concept of Tikun Olam**

caso particular, nos enfocaremos principalmente en migración, minorías, diásporas, marginación y temas relacionados.

El concepto de Tikun Olam tiene una rica historia en el pensamiento judío. Nace en la literatura rabínica, donde se lo conecta con facilitar los procesos de arrepentimiento y mejora social, y con traer y reparar el universo bajo el Reino de Dios. Posteriormente, adquiere nuevas dimensiones en la Cabalá Luriánica (desarrollada a partir de las enseñanzas del gran cabalista Isaac Luria, entre 1534-1572, en Safed, Israel.)

Ahora, el Tikun es parte de un proceso cósmico y divino que viene a resolver un problema generado durante los mismos procesos de la Creación, y que requiere de un activo accionar humano por medio de meditaciones y el cumplimiento sacramental de los preceptos, y acciones equivalentes.

En la década de los años setenta del siglo XX, el término se convirtió en la base ideológica de muchos movimientos judíos progresistas, que estaban entrelazados con las luchas en pos de la preservación ecológica, la igualdad social y política y la defensa de los derechos humanos, entre otros, desde una mirada judía.

En la actualidad, algunos autores judíos conservadores cuestionan el uso “exagerado” de este concepto, considerándolo una fuga a lo universal que descuida las bases particulares del judaísmo y su estilo de vida. De todas formas, más allá de las polémicas y discusiones, entendemos que el concepto de Tikun Olam encierra una gran riqueza heurística y analítica, para articular diversas preocupaciones sobre el mundo contemporáneo.

Esta publicación inaugural reúne contribuciones de académicos que operan en diferentes

(Hebrew for “world repair” which connotes social action and the pursuit of social justice and the improvement of society in general). We are mainly focused on migration, minorities, diasporas, marginalization and related subjects.

This opening issue gathers contributions from scholars who operate in different settings but who are all concerned with Tikun Olam in a broad sense. Dr. Boaz Tzabar expands on his elaboration regarding meaningful teaching, a much-needed way of communicating in a world saturated with superficiality and phenomena like fake news. Dr. Rama Klavir and Dr. Judy Goldenberg expand on their ongoing investigation about desired improvements in the field of teacher training. Dr. Meir Margalit reflects on how historic memory may be a hindrance to processes of peace-making. Dr. Analiese Richard examines the work of an NGO that strives to fight deforestation. Dr. Perla Aizencang reflects on the dynamics of marginalization and inclusion of groups within the Jewish culture. Dr. Smadar Ben Asher analyses the impact of media images on young Bedouin children in the context of war. Dr. Tzachi Cohen offers an interesting view on the ambivalent depiction of infants in ancient Jewish sources.

Educators belonging to the Maguen David

entornos pero que están interesados en el Tikun Olam en un sentido muy amplio.

El Dr. Boaz Tzabar desarrolla un artículo acerca de la enseñanza significativa, una forma muy necesaria de comunicación en un mundo saturado de superficialidad y fenómenos como las noticias falsas y la posverdad. La Dra. Rama Klavir y la Dra. Judy Goldenberg ofrecen información relevante en su investigación sobre las mejoras en el campo de la formación docente. El Dr. Meir Margalit reflexiona sobre cómo la memoria histórica puede ser un obstáculo para los procesos de construcción de paz. La Dra. Analiese Richard examina el trabajo de una ONG que lucha para combatir la deforestación. La Dra. Perla Aizencang reflexiona sobre la dinámica de la marginación y la inclusión de grupos dentro de la cultura judía. La Dra. Smadar Ben Asher analiza el impacto de las imágenes mediáticas de niños beduinos en el contexto de la guerra. El Dr. Tzachi Cohen ofrece una visión interesante acerca de la descripción ambivalente del papel de los niños, en las antiguas fuentes judías.

También, un grupo de educadores pertenecientes al Colegio Hebreo Maguen David, muestran los logros y avances que ha tenido durante la implementación de un *makerspace* dentro de su escuela.

Estamos seguros de que el lector encontrará enriquecedores los materiales diversos que constituyen esta publicación de carácter multilingüe y multicultural. Deseamos aprovechar este espacio para invitar a académicos, educadores, activistas sociales y otros líderes en diversos campos a enviar artículos a esta iniciativa.

Con los mejores deseos de paz,

School show their field observations and achievements during the implementation of a Makerspace in their school.

We are sure that the reader will find the diverse materials that constitute this publication, at least, interesting. Also, we wish to invite scholars, educators, social activists and other leaders in diverse fields to submit articles to this initiative.

Wishing for Peace,



Dr. Yehuda Bar Shalom

Rector / President

Universidad Hebrea



Dr. Daniel Fainstein

Decano de Estudios Judaicos /

Dean of Judaic Studies

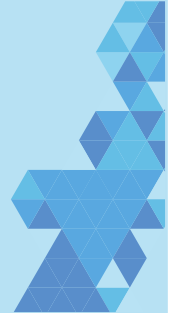
Universidad Hebrea



Dr. Leonel Levy

Universidad Hebrea

AGRADECIMIENTOS / ACKNOWLEDGMENTS



La producción de un Journal es un esfuerzo que involucra a muchas personas. Queremos agradecer especialmente al Dr. Renato Huarte por ayudarnos durante el proceso de definición del alcance y la naturaleza de esta nueva revista. También deseamos mostrar nuestro agradecimiento a la Dra. Judit Bokser Liwerant, una académica mexicana reconocida internacionalmente, que nos ha ayudado durante el proceso de intercambio de ideas y que ha apoyado a la Universidad Hebreaica con sus comentarios intelectuales de forma consistente y continua. No podemos agradecer lo suficiente a nuestro Comité Asesor Internacional cuyos miembros han sostenido este proyecto desde el principio, y a todos los árbitros por sus sabios comentarios. Por último, pero no menos importante, a todos los que participaron como escritores en esta nueva aventura académica; esperamos que sigan contribuyendo con COACT.

***T**he production of an Academic Journal is an endeavor that involves many people. We want to thank Dr. Renato Huarte for giving us the initial ideas regarding the scope and nature of this new Journal. We also wish to show our appreciation to Dr. Judit Bokser Liwerant, a Mexican internationally-renowned scholar, who has helped us during the brainstorming process and who has consistently supported the Universidad Hebreaica with her intellectual input. We can't thank enough our international Advisory Board whose members have sustained this project from the beginning, and to all the referees for their wise comments. Last but not least, to all those who participated as writers in this new academic venture. We hope you all continue to contribute with this Journal.*

En la parte técnica, queremos mostrar nuestro agradecimiento a Julie Kershenovich por su esfuerzo para llevar a cabo la convocatoria inicial y a Joaquín Lladó por coordinar la edición y la corrección de estilo; a Ana Cecilia Flores por dirigir al equipo de diseño editorial y la supervisión del proceso legal y de producción; a Dulce María Flores por el concepto editorial y a Gustavo Levinson por el diseño gráfico.

A todos los lectores de la revista, los invitamos a darnos su opinión y compartir sus comentarios para ayudarnos a mejorar.

Pueden contactarnos en el correo:
coacteditor@universidadhebraica.edu.mx

We want to show our gratitude to Julie Kershenovich for her effort carrying out the initial call, Joaquín Lladó for coordinating the edition, Ana Cecilia Flores for leading the editorial design team and supervising the legal and production process; Dulce María Flores for the editorial concept and Gustavo Levinson for graphic design.

To all the readers of the Journal, please feel welcome to give us feedback and share your remarks. We want to grow with your comments and contributions.

*Please contact us at:
coacteditor@universidadhebraica.edu.mx*

Tikun y recuperación de la memoria histórica

Dr. Meir Margalit, Ono Academic College



Todo tikun comienza con una reflexión, con una introspección que indaga los caminos por los que andamos y se pregunta hacia donde nos conducen. Este ensayo presenta una reflexión un tanto herética, pero por sobre todo ética sobre la memoria en general, y sobre los efectos que la memoria recargada de capítulos insondables produce en la sociedad israelí.

Abstract

La historia del pueblo de Israel es única en muchos sentidos. En este artículo, el autor argumenta que, por este motivo, la sociedad israelí “sufre de un exceso de memoria histórica”, situación que vislumbra como negativa para su desarrollo. Aunque no invita a olvidar el pasado, invita a observarlo con ojos críticos. Hace un llamado a construir una “historia al servicio de la vida”. En su postura, hay sucesos que han sido politizados y utilizados para la construcción de narrativas nacionalistas que fomentan la violencia. Es así que propone emprender una nueva lectura que ubique a los acontecimientos en un nuevo marco conceptual y, en particular, que revele los mecanismos, las manipulaciones, los intereses o los velos invisibles que dieron lugar a dicha historiografía. El artículo hace un llamado a desactivar los relatos violentos y sustituirlos por relatos incluyentes, tolerantes y humanistas que promuevan caminos de convivencia.

In this article, the author argues that Israeli society “suffers from an excess of historical memory,” a situation that he sees as negative for its development. Although he does not invite Israelis to forget their past, he invites them to observe their story with critical eyes. It calls for building a “history at the service of life”. In his position, there are events that have been politicized and used for the construction of nationalist narratives that foment violence. Thus, it proposes to undertake a new reading that situates the events in a new conceptual framework and, in particular, one that reveals the mechanisms, manipulations, interests or invisible veils that gave rise to said historiography. The article calls for deactivating violent narratives and replacing them with inclusive, tolerant and humanist stories that promote paths of coexistence.

El prestigioso escritor argentino Jorge Luis Borges escribió en 1944 un relato titulado “Funes el memorioso” que gira en torno a la desdicha de un joven uruguayo —Ireneo Funes— quien, a partir de un accidente, padece de un raro fenómeno por el cual no puede olvidar absolutamente nada. Nada escapa de su memoria, ni grandes eventos, ni pequeños detalles. Todo lo recuerda con precisión a tal punto que el presente se convierte en intolerable porque cada imagen visual evoca en él sensaciones musculares, térmicas, que le impiden conciliar el sueño. Pero lo más grave es que no era capaz de pensar. Pensar implica recordar menos, borrar imágenes innecesarias de la mente. Este brillante relato borgiano es sumamente relevante para el tema de esta nota y para ilustrar el proceso hiper-memoriosos que está experimentando la sociedad israelí.

En la tradición hebrea recordar es un imperativo teológico. Nuestros eruditos afirman que “recordar es el secreto de la redención”, y la prueba de su peso en la cultura hebrea es el hecho de que el verbo *zchor* (‘recuerda’) en sus distintas acepciones, figura 172 veces en el Antiguo Testamento (Yerushalmi, 1988, p.22) Efectivamente, cada cual puede atestiguar cuán importante es recordar, pero el problema con la sociedad israelí consiste en que sufre de un exceso de memoria histórica. Una sobredosis de memoria que intoxica sus venas y contamina sus entrañas. Incapaz de concebir un pasado que no sea trágico, la memoria histórica se ha convertido en una pesadilla histórica. Tal vez sea comprensible que un pueblo de más de 3 mil años de historia registrada cargue sobre sus hombros un bagaje tan pesado. Pero la pregunta es ¿qué hacemos con tanta historia?, ¿dónde la ubicamos cuando un país tan diminuto está colmado de densidad simbólica y no puede contenerla? El peso es abrumador porque la historia judía trasciende los límites nacionales y habla del hombre y sus debilidades por doquiera que vaya. Pero más allá de su excesivo peso, lo preocupante es el efecto aplastante de aquello que el destacado historiador Salo Barón (1928, p.63) denomina “la concepción lacrimógena de la historia judía”, o sea, los efectos psicosociales de capítulos históricos mal digeridos sobre la sociedad israelí. El apego a los capítulos tormentosos de nuestra historia sólo sirve para reforzar la neurosis nacional, y un pueblo atormentado no es capaz de vivir en paz ni consigo mismo ni con sus vecinos. Nadie expresó esta impronta mejor que el poeta Haim Guri (1964, p.28): “Isaac, así dice la tradición, se salvó de ser sacrificado por Abraham. Vivió una buena y larga vida hasta morir en paz. Pero aquel instante, ha sido transmitido a las generaciones siguientes. Cada uno de nosotros nace con aquel cuchillo incrustado en el corazón.”¹

¹ יצחק כמסופר, לא הועלה קרבן. הוא חי ימים רבים, ראה בטוב, עד אור עיניו כהה. אבל את השעה ההיא הוריש לצעצויו, הם נולדים ומאכלת בלבם.”

Memoria histórica e identidad

Israel mantiene un diálogo intrincado entre pasado y presente. Entre ambos se ha generado una relación simbiótica, en la que cada episodio pasado hace aflorar una herida que se niega a cicatrizar. Decir entonces que ‘el pasado está presente’ no es una mera figura metafórica sino una descripción exacta de la realidad israelí. El historiador Yoshafat Harkabi (1981) solía decir que la historia no sólo nos acompaña, ¡sino que nos persigue! Incapaz de reconciliarse con el pasado, la memoria histórica impide mirar adelante ya que un pueblo obsesionado con su pasado histórico, le resta poco espacio para imaginar un futuro mejor. Es por ello que el sociólogo Uri Ram (1999, p.349) sostiene que Israel está atravesando un conflicto intrínseco entre un pasado que pretende enterrar al futuro y un futuro que pretende evadirse del pasado. Desafortunadamente, escribe Ram, el pasado se obstina en no pasar y el futuro se obstina en no llegar. El pasado puede iluminar caminos, pero puede también distorsionar la realidad, en particular cuando se trata de un pueblo dotado de una “vocación de sufrimiento” casi-masoquista, o siguiendo una línea trazada por Freud en sus trabajos sobre los recuerdos encubridores, una atracción fatal hacia historias dramáticas, producto de lo que él denomina “una pulsión de autodestrucción”.

Pero para ser claros, no es la historia en sí la culpable, sino los capítulos particulares que de ella seleccionamos y la interpretación que le otorgamos. Para quienes conciben la historia como una secuencia de pogroms, y dividen al mundo en víctimas y verdugos, el resultado será una profunda desconfianza hacia el prójimo, una enajenación colectiva y una incapacidad manifiesta para el diálogo. Del martirologio histórico que ve al mundo en forma binaria no se puede sostener un país, en el mejor de los casos esto conduce a la fundación de un fortín.

De modo que la conclusión no sería ‘olvidar el pasado’, como imperativo profiláctico como sugiere Nietzsche en *“Usos y abusos de la historia”*.² Por cierto, concuerdo con el sabio enunciado de Milán Kundera en “El libro de la risa y el olvido” (2000) que “El primer paso para aniquilar un pueblo es borrar su memoria”. Incluso estoy de acuerdo con la clásica frase de George Santayana “quienes olvidan el pasado están condenados a repetirlo”. Pero una reflexión cruda del precio que estamos pagando por apegarnos obstinadamente a los capítulos más dramáticos de nuestro pasado nos debería llevar a la conclusión de que en circunstancias determinadas, es preferible adoptar “una amnesia constructiva y creativa”, como sugiere Uri Ram o tal vez escuchar atentamente las palabras de Yehuda Elkana (1988) quien habla de la necesidad de liberar al pueblo de la dictadura de la memoria histórica.

También titulada en algunas traducciones- “De las ventajas y desventajas de la historia para la vida” (1874) 2

Memoria histórica y proceso de paz

Es precisamente en este punto donde radica la problemática de la memoria histórica israelí y donde se hace tan necesario un tikun, un reajuste historiosófico. En el corazón de la sociedad israelí están engarzados, o tal vez incrustados, relatos históricos que fundamentan y refuerzan posturas intransigentes. La historia no transita por nuestras vidas, sino que desfila, y al son de marcha militar. La historiografía sionista recogió del ‘desván de la historia’ aquellos capítulos que evidenciaban la imposibilidad de vivir en la diáspora y remarcaban la imperiosa necesidad de crear un Estado judío. A tres capítulos históricos nos referiremos a continuación para ilustrar esta tesis: dos de ellos nos remontan a épocas antiguas y uno a tiempos recientes. La epopeya de Masada —una fortaleza a orillas del Mar Muerto, que fuera sitiada por las fuerzas Romanas en el año 73 y cuyos defensores prefirieron suicidarse antes de caer prisioneros— se transformó en símbolo de la lucha por la libertad, mientras que la célebre frase “Masada no volverá a caer” se convirtió en emblema de la lucha por la independencia. Dicha frase estremecedora crispa el alma de emoción, pero no olvidemos que ella es tal vez la versión hebrea del tétrico “patria o muerte” que ha hecho tantos estragos en la historia contemporánea. Masada es un mito que fomenta la pasión por el sacrificio, el culto a la muerte y alienta posturas extremas, ya que en tanto el suicidio se erige en ideal sublime, la vida pasa a ser secundaria, deja de ser un valor en sí mismo. Mucho más problemático es el uso que el movimiento sionista ha hecho de la rebelión de Bar-Kojba contra el yugo romano durante los años 132-135. Lo controvertible de esta revuelta radica en que por más “dignos” que hayan sido sus objetivos, ella condujo a uno de los desastres nacionales más terribles que haya sufrido el pueblo hebreo en toda su historia, después de la Shoá- -un millón de muertos- entre caídos en combate y aquellos que perecieron por hambre y enfermedades, casi un 90 por ciento de la población de Judea en aquel entonces. El drama no yace sólo en sus trágicos resultados, sino en el hecho de que dicha rebelión no era imprescindible y podía haberse evitado si al recurso a las armas hubieran preferido un acuerdo con los romanos. Esta posibilidad estaba clara en aquella época, y más de uno previno contra una guerra perdida de antemano, pero la línea extremista se impuso y a consecuencia de dicha revuelta el pueblo pagó un precio escalofriante.

Cuando la historiografía sionista recurrió al mito de Masada y de Bar Kojba, su intención era incentivar el espíritu de lucha “por la liberación nacional”. Lo peligroso de estos narrativos es que desde el momento en que se introducen en el estrato afectivo-libidinal del pueblo reproducen estructuras intransigentes, que inducen a combatir incluso cuando la lucha carece

de sentido y existen alternativas pacíficas. Estos relatos podrían ser inofensivos en el seno de una nación que vive en paz con sus vecinos, pero en el contexto del conflicto árabe-israelí, incentivan el extremismo, imposibilitan el diálogo, generan un angustiante impulso agresivo, asfixian posturas moderadas, y no dejan espacio para el desarrollo de una conciencia pacifista. En otras palabras, el barullo que generan nos impide escuchar la voz humanista de nuestros profetas.

Nacionalismo y memoria histórica

Por cierto, todo movimiento nacionalista necesita relatos históricos que auto-justifiquen su postura. El relato histórico, o, mejor dicho, el mito, es una de las armas más populares dentro del arsenal nacionalista. La historia es moldeada, usada, y también manoseada, con fines políticos a fin de justificar posturas revanchistas, que responden a la lógica de suma cero ‘o ellos o nosotros’. Estos relatos están destinados a movilizar aquello que el sociólogo alemán Georg Simmel denomina “los impulsos emocionales” de las masas, o sea, aquellas creencias hipnotizantes que transforman a la gente de ‘sujetos’ en ‘objetos’ y convierten a pueblos en carne de cañón. La mitología que cada bando utiliza tiene como objetivo estimular lealtades étnicas, reforzar los frentes más fundamentalistas de la sociedad, legitimar la violencia, acrecentar lo que el historiador Martín Alonso (2008) denomina “el discurso del resentimiento”. La historiografía cumple un papel primordial en la construcción de los mitos fundacionales, en la configuración de los imaginarios colectivos y es usada por aquellos que ostentan el poder para legitimar la estructura social vigente y articular una sociedad unificada, o domesticada. Los políticos recurren frecuentemente a argumentos históricos para enmarcar sus juicios sobre el presente, y lo hacen no tanto buscando la verdad sino la verosimilitud, la plausibilidad del relato histórico vigente. La importancia del relato histórico en el caso de Israel es sumamente significativa dado que, tratándose de una sociedad profundamente fragmentada, se hace imprescindible difundir un relato histórico hegemónico que transforme a un conglomerado humano multiforme en ‘pueblo’. A fin de lograr ese objetivo se necesitan dos elementos: un enemigo común y una historia común. La forma más simple de consolidar un narrativo es recurriendo al denominador común más bajo, aquel que recalca las páginas de patriotismo y sacrificio, siempre tan seductoras, puesto que solo en derredor de esos capítulos se logra crear una identidad colectiva común a judíos de origen tan diverso.

Shoá y memoria histórica

Pero, aunque todo esto sea comprensible, el capítulo histórico que más ha influido en la sociedad israelí y marcado su identidad nacional es la Shoá. Un tikun profundo no debe temer de tocar también este tema tan cargado de dolor. Ningún acontecimiento histórico ha sido tan manoseado por el gobierno israelí como el Holocausto y utilizado con fines políticos que ofendan la memoria de sus víctimas. No hay evento público en el que no aparezca alguna alusión al Holocausto, ahí donde es pertinente y ahí donde ya es burdo. Vivimos en un “Perpetum Holocaustum” que tal como Norman Finkelstein lo define con duras y dolidas palabras, círculos políticos han sabido explotar, banalizar y pervertir, transformándolo en un espectáculo público o peor aún, en una verdadera industria ‘La Industria del Holocausto’(Finkelstein, 2002).

Cuando círculos liberales o progresistas en el mundo critican posturas israelíes, la derecha ‘recluta’ al Holocausto y armados de este argumento ultimativo los acusa de antisemitas y dan por concluido el debate. Curiosamente (o tal vez ‘previsiblemente’) a la Shoá le ha sucedido lo que también ha experimentado la práctica religiosa en Israel —se ha politizado—, o mejor dicho ha sido grotescamente politizada a efectos de servir la agenda del gobierno de turno. Pero hay temas que no soportan la contaminación política. Desde el momento en que un Estado se apropia de la Shoá, y se arroga el derecho de hablar en su nombre, introduce consideraciones, juicios, e intereses políticos que poco tienen que ver con sus significados. El ejemplo más reciente es la reacción ‘moderada’ que el gobierno israelí ha conferido a la ley legislada por el parlamento polaco de prohibir y sancionar la acusación de que Polonia ha cometido crímenes de guerra durante la Shoá. Dado que Polonia es uno de los pocos países que todavía apoya a Israel en las Naciones Unidas, el gobierno israelí no puede permitirse reaccionar con la firmeza que esta legislación se merece. La postura polaca es en realidad una forma de negar el Holocausto —si no el acontecimiento histórico, por lo menos una parte importante— la participación del pueblo polaco en el exterminio. Pero dada la coyuntura política, Israel ha manejado esta crisis “con guantes de seda”. La politización de la Shoá es una ofensa a la memoria de las víctimas.

Hay muchas otras formas de degradar la Shoá y en forma desconcertante, Israel hace gala de esta infamia. Por ejemplo, la forma en que Israel ha negado el genocidio armenio perpetrado por Turquía, durante la época en que eran aliados del eje geopolítico regional o el trato actual que Israel confiere a los refugiados de Darfur o Eritrea que buscan asilo en Israel.

Pero esto va más allá de expresiones circunstanciales. El Holocausto ha sido amplia-

mente “explotado” a fin de corroborar la tesis sionista de que sólo en Israel el pueblo judío puede garantizar su futuro, realimentando constantemente el temor de que la historia vuelva a repetirse, Todo esto habla de una patología preocupante o de lo que Clifford Geertz (2003, p.272) denominaría, “una falla de nervios, una restricción del sentido de las posibilidades... una especie de nudo pánico... un trauma psíquico... caracterizado por la obsesión por los signos, los más de ellos ilusorios, de que algo está a punto de ocurrir de nuevo...y la inamovible convicción, generalmente visceral, de que de cualquier manera, el desastre ha de sobrevenir”. El cambio de paradigmas que Israel necesita deberá incluir un cambio radical en su universo simbólico, y la constitución de nuevos marcos cognitivos, que configuren a la Shoá como espacio de memoria y reflexión y no objeto de manipulación política. Este cambio es imprescindible para que israelíes y palestinos puedan convivir y para que los 6 millones asesinados puedan descansar en paz.

A modo de conclusión

El tikun que evoca este artículo no implora olvidar el pasado. Por el contrario, concuerdo con Ricardo Foster en que “pensarnos, descubrirnos, leer nuestra época, exige un viaje al pasado”, y si somos capaces de observar lo pasado con ojos críticos, o preguntarle al pasado las preguntas correctas, encontraremos en él la clave de nuestra conducta. (Foster, 2009, p.32) Pero este artículo hace un llamado a invocar una historia al servicio de la vida. Es el momento de emprender una nueva lectura de nuestra historia, ubicar los acontecimientos en un nuevo marco conceptual, y en particular develar los mecanismos, las manipulaciones, los intereses o los velos invisibles que dieron lugar a dicha historiografía. Este artículo es un llamado a desactivar los relatos violentos y sustituirlos por relatos incluyentes, tolerantes, humanistas, en la línea trazada por nuestros profetas, que iluminen caminos de convivencia en lugar de callejones sin salidas.

Sin duda, conservar la memoria histórica es una obligación moral. Pero en ocasiones los recuerdos cometen grandes injusticias con el presente. El escollo no está en el recuerdo sino en su corolario, sus secuelas. Por ello, debemos prestar mucha atención a los mensajes ocultos de la historia y cuando nos percatamos que el gobierno está manipulando la memoria histórica, debemos cumplir con el deber de olvidar. David Rieff (2017, p.56) sostiene que la memoria histórica colectiva, tal como los gobiernos nacionales la entienden y articulan, ha conducido con demasiada frecuencia a la guerra más que a la paz, al rencor y al resentimiento más que a la reconciliación. Por ello, el imperativo ético del historiador es construir una memoria moral que pueda ser universalmente compartida transmitida y defendida. Ha sido el des-

tacado sociólogo francés Ernest Renán (1887, p.29) quien enunció un aforismo que se ajusta perfectamente a esta situación “la esencia de una nación depende de que todos los individuos tengan mucho en común, así como también de la capacidad de todos sus individuos de olvidar muchas cosas.” Y en palabras de David Rieff, “La justa medida del olvido es la condición sine qua non de una sociedad pacífica y decente.” (Rieff, 2017, p.76)

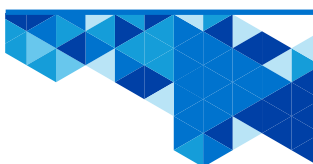
En una de las obras de teatro más impactantes de los últimos tiempos, el dramaturgo israelí Shmuel Asfari resumió en forma tajante y aguda, la problemática de la memoria histórica que intente transmitir en esta ponencia. Su obra “Jametz” se centra en un joven “terrorista” israelí que acostumbraba a incendiar museos y monumentos históricos y en un discurso conmovedor; antes de ser apresado, hace un llamado a la generación joven y los advierte “jóvenes: tengan cuidado con los museos; cuando vuestros maestros les cuenten historias heroicas, tápanse los oídos, cuando los lleven a visitar campos de batalla o de concentración, pongan la mirada en el culo de las alumnas, pues ¿quién es más peligroso, aquel que produjo sufrimientos en el pasado o aquel que quiere grabarlos en los corazones eternamente?”.

Referencias

- Alonso, M. (2008)** *Razones Enalbadadas- Retorica de la Violencia Política*, Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Arkabi, Y. (1981)** *Betokef ha metziut*, Instituto Van Leer.
- Baron, S. (1928)** *Ghetto and Emantipation*, en: "Ghetto and Emancipation: Shall We Revise the Traditional View?" *Menorah Journal* 14. Ver tambien: JHEBloog Yitzchak Schwartz, *An-anti-anti-lachrymos-approach to Jewish history* <https://jhiblog.org/2017/02/22/an-anti-anti-lachrymose-approach-to-jewish-history/>
- Elkana Y. (1988)** *Bizjut HaShijeja*, *Haaretz*, 2\3\1988, reimprimido en ocasion de su fallecimiento el 13\10\2012. <https://www.haaretz.co.il/opinions/1.1841380>
- Finkelstein N.** *La Industria del Holocausto. Reflexiones sobre la explotacion del Holocausto*, España, Ed. Siglo xxi, 2002.
- Foster, R. (2009)** *Benjamin- Una Introduccion*, Buenos Aires, Ed. Cuadrata.
- Geertz, C. (2003)**, *la Interpretación de las Culturas*, Barcelona, Ed. Gedisa. En este ensayo, Clifford Geertz hace alusión a países asiáticos y africanos que surgieron después de la segunda guerra mundial tras grandes derramamientos de sangre. En cierto sentido esta tesis es también relevante para el estado de Israel.
- Guri, H. (1964)** *Yerusha, Shoshanat Rujot*, *Shirim*, Tel Aviv.
- Kundera, M (2000)** *El libro de la risa y el olvido*, Barcelona, Ed. Seix Barral.
- Ram, U. (1999)** *B'zjut ha Shijeja*, *Jamishim le Arbaim ve Shmone*, editor- Adi Ofir, *Teoria u'Bikoret*, Instituto Van Leer, pag 349 /(el articulo se basa en el articulo de Yehuda Elkana del mismo nombre Vease tambien: Uri Ram, *Zikharon ve Zehut*, *Teoria u'Bikoret* 8, 1996.
- Renan, E. (1887)** *Que es una Nación ?* Edicion: Madrid, Ed.Sequitur, 2014,
- Rieff, D. (2017)** *Elogio del Olvido, Las paradojas de la memoria historica*, España, Ed. Debate.
- Yerushalmi, H.Y, Zehor.** *Tel aviv*, Ed. Am Oved,

Diáspora judía, diáspora israelí y niveles de convivialidad

Dra. Perla Aizencang , UNAM



Abstract

El presente artículo se propone reflexionar acerca del tipo, la naturaleza e intensidad de las relaciones que existen entre los migrantes israelíes que residen en México y la comunidad judía local a la luz del concepto de ‘convivialidad’. Para ello, ofrece una breve revisión de la literatura académica sobre el concepto de ‘convivialidad’ como herramienta analítica; presenta algunos elementos que caracterizan a la comunidad judeo-mexicana, y revela hallazgos obtenidos en una reciente tesis doctoral acerca de la migración israelí al país. A partir de allí, se revisan las circunstancias que contribuyen o desestiman la ‘convivialidad’ entre las partes, analizando las relaciones diáspora judía/diáspora israelí y elevando algunas reflexiones con el objeto de proponer una mirada alternativa.

This article aims to reflect on the type, nature and intensity of the relationships that exist between Israeli migrants residing in Mexico and the local Jewish community in light of the concept of ‘conviviality’. For this, it offers a brief review of the academic literature on the concept of ‘conviviality’ as an analytical tool; describes some elements that characterize the Jewish-Mexican community, and reveals findings obtained in a recent doctoral thesis about the Israeli migration to the country. From there, the circumstances that contribute or dismiss the ‘conviviality’ between the parties are showed, analyzing the Jewish/Israeli diaspora relations and raising some reflections in order to propose an alternative view.

Introducción

En febrero de 2018, y en el marco de las celebraciones de los 70 años del Estado de Israel, voluntarios del Keren Kayemet LeIsrael (KKL)¹ en México circularon en las redes sociales la siguiente pregunta: “¿Qué te vincula con Israel?”. Entre las respuestas recibidas destacan:

- “...mi amor por el pueblo judío, su historia, sus lugares sagrados”;
- “...su cultura, gastronomía, historia, religión”;
- “...el lugar, la gente, nuestras raíces, nuestra identidad”;
- “...orgullo y admiración por un pueblo”;
- “...su gente, su impresionante resiliencia”;
- “...seguridad, cobijo, arraigo”;
- “...sionismo, tradición, pertenencia, trascendencia”;
- “...punto de partida y mi punto de referencia”

Israel es motivo de orgullo para muchos de los judíos mexicanos. Es ampliamente reconocido por su labor humanitaria, sus adelantos académicos y tecnológicos, su capacidad emprendedora y los variados logros que le han permitido, en pocas décadas, convertirse en un país fuerte, moderno y desarrollado.

Las respuestas a la pequeña encuesta no sorprenden. Los judíos mexicanos han manifestado de variadas maneras ser muy sionistas y allegados al país. Muestra de ello son los contenidos en la currícula escolar, en un sistema educativo el cual alberga a más del 90% de los niños judíos en edad escolar (Avni, Bokser Liwerant, & Fainstein, 2011); los altos porcentajes de jóvenes que llegan a Israel anualmente, cual rito de paso, en los diferentes proyectos de MASA (Bokser Liwerant, 2016) y su alta sensibilidad para con las necesidades del Estado el cual, de diversas maneras, recurre al apoyo de las diásporas judías del mundo. Sin embargo, la conexión con Israel no significa necesariamente conexión con la gente de Israel. De hecho, en la actualidad residen en México alrededor de 3,000 israelíes los cuales, en su mayoría, declaran no sentirse parte integral de la comunidad judía local aunque muchos de ellos se encuentren afiliados a alguna o a varias de sus organizaciones y sean, en la práctica, consumidores de los servicios que la comunidad ofrece.

El presente artículo se propone reflexionar acerca del tipo, la naturaleza e intensidad de las relaciones que existen entre los migrantes israelíes que residen en México y la comunidad judía local a la luz del concepto de ‘convivialidad’. Para ello ofreceré, a continuación, una breve introducción al concepto de ‘convivialidad’, presentaré algunos elementos que caracterizan a

¹ *Agradezco especialmente a la Sra. Paty Saltiel, presidenta del KKL en México, por haber compartido conmigo los resultados de esta pequeña encuesta aún antes de haber sido procesados.*

la comunidad judeo-mexicana, y revelaré hallazgos obtenidos en mi tesis doctoral acerca de la población israelí que reside en México. A partir de allí analizaré las relaciones diáspora judía/diáspora israelí y elevaré algunas reflexiones con el objeto de proponer una mirada alternativa.

¿A qué nos referimos con ‘convivialidad’?

En tiempos de migraciones transnacionales y gran movilidad, el término ‘convivialidad’, derivado del latín *convivere* —vivir juntos o convivir—, se ha convertido en un concepto en desarrollo, el cual ha recibido diversas acepciones que van desde la coexistencia de individuos o grupos que no mantienen mayor contacto entre sí; de individuos que mínimamente conviven e interactúan y hasta aquellos que se vinculan comprometiéndose emocionalmente con aquella interacción (Morawska, 2014, p. 358). Del inglés, ‘conviviality’ or ‘living together’, la literatura académica trata el concepto como alternativa a las nociones de cohesión, inclusión o integración (Nowicka & Vertovec, 2013, p. 350)

La diversidad de perspectivas alrededor de la ‘convivialidad’ abarca desde quienes conciben las relaciones sociales en términos de interdependencia como base de la mera existencia humana (Boisvert, 2010); quien promueve la necesidad de experimentar una vida compartida (‘*experiencing life together*’) en lugar de vivir lado a lado al interior de una sociedad pluralista (Arizpe, 1998), quien concibe la convivencia como proceso de cohabitación e interacción (Gilroy, 2004) y quienes utilizan el término para señalar relaciones afectivas de coexistencia y acomodación (Wise & Velayutham, 2014, p. 407). Para estos últimos, la ‘convivialidad’ es concebida como una atmósfera, íntimamente relacionada al sentido de devenir (*becoming*), y el devenir ocurre inter-subjetivamente. A ellos se suma quien plantea la ‘convivialidad’ como un estado de conciencia principalmente en oposición a quienes observan las relaciones interpersonales a través de categorizaciones fijas y reificadas (Hattam & Zembylas, 2010).

Centrados en los debates acerca del multiculturalismo como un conjunto de ideas cívico-políticas y ocupados en los acuerdos legales e institucionales que se derivan del mismo, los científicos sociales han dedicado poca atención al fenómeno de la ‘convivialidad’ concebida y practicada por los individuos en sus vidas cotidianas. Esto generó un vacío, siendo necesario un compromiso tanto de reflexión teórica como de investigación empírica para abordar y comprender el desafío que implica “vivir con las diferencias” (Morawska, 2014, p.358) A pesar de los diversos enfoques, los estudiosos de la ‘convivialidad’ han orientado el análisis al mundo de lo mundano. Es en el contexto de la vida cotidiana donde la misma debe ser observada (Boisvert, 2010, p.61).

La ‘convivialidad’ se vislumbra cada vez más como una preocupación normativa, en el intento de ver de qué manera lograr espacios interactivos o, en otros términos, de qué manera podrían los espacios convertirse en más convivibles a través de las prácticas y rutinas cotidianas de los individuos que los habitan (Nowicka & Vertovec, 2013, p. 350).² El concepto mismo acarrea una connotación normativa e idealista al suponer la existencia de un contexto o entorno social óptimo. Y como bien señalara Erickson, la ‘convivencia’ como aspiración a menudo normativa, no existe en el vacío (Erickson, 2011). Efectivamente, diversos autores se centran en la interacción cotidiana entre las personas de diferentes orígenes y antecedentes, sin perder de vista el contexto mayor en el cual esas interacciones acontecen: los discursos públicos, los marcos institucionales y las condiciones materiales las cuales pueden fomentar o impedir la convivialidad.

¿Qué características contextuales, proyectos y tácticas cotidianas están implicados en el proceso de constituir lo que Bauman llamara ‘el arte de negociar significados compartidos’? (Bauman, 2003, p. 32). Junto a los aspectos subjetivos, —los cuales involucran las capacidades interpersonales y culturales como así también las intuiciones y prácticas que moldean la disposición natural de los sujetos a abrirse hacia los otros/los demás— la ‘convivialidad’ compromete otras dimensiones, entre ellas, las materiales, estructurales y espaciales. En otros términos, la misma involucra disposiciones, hábitos, espacios y prácticas. Algunos hasta refieren la existencia de un ‘habitus intercultural’ que pretende capturar la formación de hábitos, disposiciones y prácticas que llevan a una coexistencia entre culturas (Wise & Velayutham, 2014, pp. 408, 424). El concepto de ‘habitus’, retomado de los trabajos de Bourdieu, nos recuerda que existen fuerzas mayores que interactúan al interior del contexto: las de clase social, estructura, campo social y la distribución de diferentes formas de capital (Bourdieu, 1986). En esta línea, Freitag destaca la importancia de la clase social para la experiencia de ‘convivialidad’ (Freitag, 2014), mientras que Morawska, remarca la centralidad del género (Morawska, 2014).

Dentro de la producción académica presentada en este marco de manera sucinta o simplificada, destacan las propuestas de abordar el concepto de ‘convivialidad’ como una herramienta analítica con la cual capturar o aprehender el ‘vivir juntos’ del día a día (the everyday ‘living together’) (Rabo, 2011); o explorar los caminos o condiciones a partir de las cuales los individuos crean de manera constructiva modos de intimar, de acercarse, de convivir.... del inglés ‘togetherness’ o ‘being together’ (Nowicka & Vertovec, 2013, p. 342). En esta dirección Morawska, propone referirse a la ‘convivialidad’ no en términos absolutos de presencia o au-

² Responsables del número especial del “*European Journal of Cultural Studies*”, Vol. 17, 2014, dedicado a la discusión en torno a la ‘convivialidad’.

sencia de la misma sino en términos relativos, de grados. Desde este enfoque se piensa la ‘convivialidad’ como un continuo de concepciones y prácticas que se despliegan y van desde un extremo mínimo de convivencia, sin o sin mucho intercambio interpersonal, a otro extremo de intensa interacción y de recíproco enriquecimiento entre las partes que lo componen. Desde esta mirada, la ‘convivialidad’ es concebida como un proceso en desarrollo y no una entidad fija en el tiempo. Ambos, los actores y su entorno social, se encuentran en proceso de continuo devenir (becoming). Por lo tanto, formas y contenidos se encuentran en continuo cambio y nunca completamente determinados.

En resumen, existen condiciones que contribuyen a la emergencia de ‘convivialidad’ entendida como un conjunto de orientaciones y prácticas que influyen las vidas de las personas. A fin de demostrar cómo y por qué un determinado fenómeno social se desenvuelve en una cierta dirección y asume características específicas, el sociólogo/historiador identifica el conjunto de circunstancias que dan forma a dichos desarrollos (Morawska, 2014, p.358). Y es a partir de dichas circunstancias que me propongo analizar la mayor o menor convivencia manifestada en las relaciones entre los migrantes israelíes que residen en la ciudad de México y la comunidad judeo mexicana, quien en términos de Lev Ari fungiría como el ‘proximal host’ de esta migración (Lev Ari, 2013).

Elementos que caracterizan a la Comunidad Judeo-Mexicana

La comunidad judía mexicana responde a lo que la literatura define como una ‘diáspora étnica’. Las diásporas étnicas mantienen lazos emocionales fuertes con su país de origen (homeland). Los miembros de la diáspora comparten y conocen el legado histórico de su patria; preservan sus mitos, comúnmente comprenden y hasta hablan el lenguaje y demuestran un alto grado de identificación y solidaridad (Sheffer & Toledano, 2006).

Se trata de una comunidad compleja y multifacética constituida por alrededor de 40,000 personas. Creada a comienzos del siglo XX, bajo la voluntad de integración sin fusión y asimilación, la comunidad se estableció a partir de las diferencias étnicas, religiosas y culturales. Ella representa un caso paradigmático en donde se entremezclan la etnicidad, la pertenencia nacional y la ciudadanía. A diferencia de Argentina, por ejemplo, en donde la migración fue la base para la construcción de una sociedad civil multi-étnica, los judíos en México desarrollaron su vida comunitaria como un enclave social (Bokser Liwerant, 2008, p.9).

La diversidad en las procedencias y el pasado de los inmigrantes derivó en la formación de cuatro sectores comunitarios que se mantienen a la fecha: ashkenazí (provenientes de Europa Oriental y Occidental), sefaradí (Grecia, Turquía, España, Bulgaria y Portugal), halebi (Alepo, Siria; Líbano y Egipto) y shami (Damasco, Siria; Líbano). Dos de los elementos que caracterizan a gran parte de la comunidad judía local, son la diferenciación interna y el relativo bajo nivel de interacción con el entorno, es decir, con el mexicano no judío ó la sociedad nacional. Siguiendo a Bokser Liwerant, la comunidad organizada constituyó un espacio territorial-ecológico pero también un ordenamiento institucional —estructuras y canales de comunicación e interacción—, y de un modo amplio, un espacio que devino fuente de identidad, generando significados y contenidos que pautarían la condición judía en el país. Como tal, orientó, ordenó y reguló aspectos centrales de la vida de sus miembros y devino ámbito de normatividad colectiva a través de una amplia red de espacios no sólo de ayuda mutua y sociales, sino también religiosos, culturales y sobre todo educativos, que reflejaron la propia diversidad interna judía tanto sectorial como ideológica. Por su perfil organizativo, la comunidad judía mexicana fue definida en término de “comunidad de comunidades” (Bokser Liwerant, 2008b). La alta densidad institucional que la caracteriza se refleja en la existencia de un espectro variado de instituciones sectoriales, funcionales y de representación que, en términos de Breton, la convierten en una comunidad con “plenitud institucional”, o “institutional completeness” (Breton, 1964).

Desde una perspectiva comparativa, la comunidad cuenta con un alto nivel de afiliación y de participación. La adscripción se da, por lo regular, de acuerdo con la pertenencia sub-étnica y el nivel de religiosidad. Además, se identifica por ser una de las más tradicionalistas y cohesivas en la diáspora contemporánea. Dos indicadores interesantes son la baja incidencia de casamientos exogámicos y la concentración residencial como patrón de convivencia comunitaria (Avni et al., 2011).³ Frente a otras colectividades judías en países occidentales, la concentración residencial de la comunidad judeo-mexicana es excepcionalmente fuerte. Ello expresa características socio-económicas espaciales de la sociedad nacional así como tendencias gregarias de la comunidad —servicios educativos, religiosos y convivencia social—.

Es de destacar que en México, la comunidad judía se constituyó como comunidad etno-nacional y no necesariamente religiosa. La idea sionista y el Estado de Israel han asumido el papel de ejes de articulación y estructuración de la vida colectiva (Bokser Liwerant, 2005, p.1) además de fungir como fuente de legitimación (Bokser Liwerant, 2000, pp. 187-204). Esta centralidad compete tanto al ámbito ideológico como al práctico y ha incidido en la construcción de valores compartidos e interacciones que han conducido a definir modalidades asociativas

³ *Característico de la comunidad judeo-mexicana y señal de diferenciación respecto a otras comunidades judías latinoamericanas es que los judíos en México han mantenido fuertemente la práctica del matrimonio endogámico como un medio de continuidad. Una de las consecuencias de las prácticas endogámicas es el notablemente bajo índice de asimilación. (Hamui, 2006).*

y mundos de significado (Avni et al., 2011, p.596). De aquí que la idea sionista y el Estado de Israel se convirtieron en ejes centrales alrededor de los cuales se construyó la identidad y una vida judía comunitaria estructurada y desarrollada (Bokser Liwerant, 2008b, p.87). La identidad sionista fue considerada entonces como un modo o vía de continuidad judía (Bokser Liwerant, 2008b, p.10).

En resumen, México le ofrece al migrante israelí una comunidad singular, con un nivel de cohesión comunitaria excepcionalmente fuerte, sin los síntomas crecientes de erosión demográfica y de identidad, como sucede en otras comunidades de Europa y los Estados Unidos.⁴ La comunidad judía local, en su dimensión organizativa e identitaria, constituye un referente central para la migración de israelíes a México. La existencia de una comunidad judía fuerte y desarrollada opera como un polo de atracción; ésta le ofrece al migrante la posibilidad de integrarse a un ámbito institucionalizado, de establecer contactos al interior de una vasta red de relaciones y de gozar de un cierto grado de solidaridad y de interconectividad al permitirle ser parte de una estructura aglutinadora aunque no siempre incluyente.

Datos sociodemográficos y de incorporación de la población israelí en México

Se estima que en la actualidad residen en México alrededor de 3,000 personas con ciudadanía israelí. Este número es difícil de especificar ya que no existe registro alguno, ni por parte de la Embajada o del Consulado de Israel, ni por el Comité Central, organismo que representa a las organizaciones de la comunidad judía mexicana. Esta población es heterogénea, vista desde diferentes parámetros: estatus migratorio, ocupación, nivel de ingresos, lugar de residencia, procedencia regional, tiempo de residencia en el país, extracción social original como así también nivel de religiosidad y origen sub-étnico.

Con el objeto de caracterizar a esta población y ofrecer algunos datos relativos a su incorporación en la sociedad local, presentaré algunos indicadores socio-económico-demográficos recolectados en mi investigación doctoral (Aizencang, 2016)⁵. El universo de estudio estuvo conformado por israelíes migrantes de procedencia judía,⁶ que residían en México desde hace por lo menos tres años al momento de la investigación, y que han determinado su lugar de residencia en la Ciudad de México y sus alrededores (Estado de México). De la población

⁴ DellaPergola S. & Lerner S., 1995 (p. 97).

⁵ Dichos datos son el producto de una encuesta realizada en línea el cual contó con cerca de 300 respuestas y del procesamiento de 30 entrevistas en profundidad.

⁶ La definición de 'migrante israelí' refirió a tres subgrupos: los migrantes 'lineales' -aquellos israelíes nacidos en Israel y migrados a México; los migrantes 'recurrentes o reincidentes' -aquellos que nacieron en otros países, migraron a Israel, obtuvieron la ciudadanía y residieron por lo menos 10 años en el país antes de volver a migrar; y los 'migrantes retornados' -mexicanos de nacimiento que obtuvieron la ciudadanía israelí y luego de residir varios años en Israel decidieron regresar a México.

encuestada el 55% son mujeres mientras que el 45% son hombres. El 86% reporta estar casado y el resto se divide en partes iguales entre divorciados/separado; solteros/viudos. Cerca del 50% formó una familia con un compañero mexicano, la cuarta parte con israelíes y la otra cuarta parte con migrantes procedentes de otros países. Asimismo, el 93% de los encuestados han formado familia con una pareja de origen judío y sólo el 4% con una no judía o de origen mixto.⁷ En su gran mayoría, los israelíes que residen en México son padres de familia. Se trata del 93% de los encuestados, con un promedio de tres hijos cada uno. El 52% de los hijos son nacidos en México; el 39% en Israel y un pequeño porcentaje en otros países. Actualmente la mayor parte de los hijos reside en México, seguido por Israel, Estados Unidos y Europa.

En relación con su estatus legal, el 47% de los israelíes encuestados posee ciudadanía mexicana, el 30% residencia permanente y 19% residencia temporaria. Estos datos son un primer indicador del compromiso que tiene esta población migrante con la sociedad receptora y su grado de incorporación.⁸ Asimismo, el 20% de la población israelí que reside en México cuenta con otras nacionalidades.

La edad promedio del migrante israelí al arribar a México fue de 28 años, dato que coincide con la edad migratoria de israelíes en Europa (Lev Ari, 2013). Por su parte, más de la mitad de la población encuestada (55%) tiene experiencia migratoria previa. El 37% reportó dos migraciones, el 9% tres migraciones y otro 9% cuatro migraciones o más.

De la población encuestada, menos del 2% llegó a México durante los años 50, 5% en la década de los 60, 13% en la de los 70, 23% en la de los 80, 12% en la de los 90 y el 45% después del año 2000. Es decir, el 57% de la población encuestada llegó a México a partir de la década de los 90, lo cual condice con el proceso de globalización y el consecuente incremento en la movilidad geográfica a nivel mundial.

En relación con el manejo de la lengua, más del 63% de los encuestados reporta un excelente manejo del español. Sumado al 27% de un buen manejo del idioma arribamos a un 90% lo cual representa otro excelente indicador del grado de incorporación a la sociedad local. Para el 59% de los encuestados el español constituye el idioma principal que se habla en los hogares, seguido del hebreo (37%). Esto es lógico si tomamos en cuenta que la mitad de la población israelí ha contraído matrimonio con un/una mexicano(a) y a que sus hijos son nacidos en México.

⁷ En el caso de los israelíes en México, la tasa de matrimonios mixtos se asemeja a la de la población judía local (7.4%), dato interesante cuando se compara con lo que acontece en los Estados Unidos, en donde el porcentaje de Israelíes casados con parejas judías es menor (el 75%). En Europa, por su parte, el 50% de los israelíes encuestados tiene parejas no judías. (Dimerstein & Kaplan, 2017).

⁸ La obtención de la ciudadanía es un hito que señala la integración del migrante en la sociedad receptora. (Bartram, Poros & Monforte, 2014 p. 84).

La distribución de los migrantes en el espacio geográfico urbano indica que la gran mayoría se concentra en la zona Este de la ciudad: el 36% reside en Interlomas, el 17% en Bosques de las Lomas, el 15 % en Tecamachalco y el 14% en Polanco. Esta distribución responde a la concentración urbana que caracteriza a la población judía mexicana, localización que concentra la mayor parte de servicios comunitarios, entre ellos escuelas, sinagogas y centros comunitarios.⁹ El 60% de los israelíes encuestados son propietarios de sus viviendas, siendo la posesión de propiedad otro indicador importante de incorporación a la sociedad local.

Del total de la población israelí encuestada, el 71% labora. Entre ellos, el 30% se dedica al comercio, el 21% a la educación; un 12% en el sector de servicios,¹⁰ el 7% en la industria, 6% en tecnología, otro 6% en el rubro de finanzas y 4%¹¹ a seguridad. Consultados acerca del lugar o cargo que ocupan en su actividad laboral, el 30% reporta ser patrón o empresario, un 30% ser directivo o gerente y solo un 22% ser empleado o asalariado. Además, un 18% es trabajador por cuenta propia.

Los niveles de segregación de la población israelí que reside en México son relativamente bajos. Los datos indican que el 88% de los encuestados mantiene relaciones con mexicanos de origen judío y un 52% con mexicanos no judíos.

En resumen, si tomamos varios indicadores objetivos que permiten evaluar la incorporación de la migración israelí a la sociedad receptora, nos encontramos frente a una población incorporada. La comunidad judeo-mexicana constituye una gran puerta de entrada a la sociedad local y un canal privilegiado de incorporación. Esto se plasma en las relaciones sociales, comunitarias, culturales y prácticas religiosas sin desmerecer por ello el canal de incorporación que para algunos representó en lo laboral.

La relación cercana del migrante con la comunidad judía local se vislumbra en las prácticas cotidianas: El 66% de los israelíes que residen en México participa de actividades profesionales, culturales, sociales o deportivas en alguna institución judía local. El 64% reporta ser

⁹ Según el estudio realizado por Rebhun y Lev Ari la distribución geográfica de los israelíes americanos también se asemeja a la de las población judía del lugar (Rebhun U. & Lev Ari L, 2010, p. 52).

¹⁰ Turismo, publicidad y servicios de salud como la odontología, la medicina alternativa y el psicoanálisis.

¹¹ Entre aquellos que no trabajan destaca el lugar de las mujeres. Esta realidad es similar a la que acontece con la poca participación de las mujeres israelíes en el mercado laboral de los Estados Unidos. Aquellas que trabajan lo hacen de forma parcial (Gold & Phillips, 1996).

socio de alguna comunidad;¹² el 65% acude a la sinagoga,¹³ el 59% es miembro del Centro Deportivo Israelita, el 41% tiene relación con alguna institución educativa judía y el 27% asiste a alguno de los centros comunitarios. La sinagoga y el Centro Deportivo Israelita constituyen las organizaciones de penetración a la comunidad por excelencia, seguidas por las instituciones educativas de la red.

De los israelíes consultados, el 45% dice sentirse integrado a la comunidad judía local en gran medida y un 29% en cierta medida. Aún así, si bien los datos duros denotan signos objetivos de incorporación a los espacios comunitarios, la experiencia subjetiva de los israelíes migrantes, transmitida en las entrevistas en profundidad, señala una percepción de extrañeza y marginación. Desde la subjetividad, las voces de los entrevistados expresan nostalgia por el tipo y la calidad de las relaciones interpersonales establecidas de su país de origen, las cuales no consiguen reproducir en el lugar de residencia actual. Las experiencias subjetivas dan cuenta de la compleja intersección entre la concreta dificultad de lograr vínculos más íntimos por un lado y la idealización de patrones más informales de sociabilidad, una cuestión que surge también en otras investigaciones sobre israelíes que residen en el exterior (Dimerstein & Kaplan, 2017; Harris, 2009; Stauber, 2017; Tzadik, 2013).

Diáspora judía, diáspora israelí: niveles de convivencia entre las mismas

Por su origen étnico y nacional, los migrantes israelíes se encuentran supuestamente en un lugar privilegiado dado que cuentan con el potencial de pertenecer a una doble diáspora: en su calidad de judíos, engrosan las filas de la diáspora judía local, mientras que en su movilidad, se suman a la comunidad israelí que reside en el exterior formando una diáspora israelí en el lugar de residencia. Ambas diásporas, la judía y la israelí, comparten un origen común como así también un legado: la misma idea de homeland, real o virtual (Ben Rafael & Sternberg, 2009).¹⁴ Sin embargo, a pesar de su doble condición diaspórica, los israelíes que residen en México no constituyen una diáspora israelí en sí misma ni se incorporan a la diáspora judía del lugar, por lo menos no así desde su experiencia subjetiva. Conviven con/dentro de ella, pero no necesariamente se sienten parte de la misma. Revisaremos, brevemente, estos dos argumentos antes de centrar el análisis en los niveles de convivencia.

¹² Los datos obtenidos surgen de las respuestas de los entrevistados y no de las propias instituciones. De tal manera que no contamos con el número real de israelíes afiliados a las diferentes comunidades.

¹³ En América Latina la comunidad organizada es un eje central que conforma la vida colectiva. Mientras que en Israel la asistencia a la sinagoga denota cercanía a la religión, en la diáspora la sinagoga representa para muchos un lugar de encuentro comunitario y cultural y una vía de incorporación a la sociedad local.

¹⁴ Siguiendo a Ben Rafael, en la era transnacional la noción de diáspora ya no sólo describe el mero hecho de la dispersión sino que apunta a un todo estructurado, donde los diferentes componentes interactúan a pesar de su dispersión (Ben Rafael & Sternberg, 2009, p. 4). En esta perspectiva, diáspora israelí y diáspora judía serían parte de una estructura mayor: una diáspora judía transnacional.

I. Los israelíes que residen en México no constituyen una diáspora israelí como tal

Si partimos de la definición de ‘diáspora’ propuesta por Connor, “...ese segmento de un pueblo que vive fuera de la patria...” (1986:16) señalaríamos que existe una diáspora israelí en México. No obstante, retomando a Safran (1991), Tololyan (1996), Cohen (1997), Sheffer (2003), Brubaker (2005) entre otros, una de las condiciones básicas e indispensables para la conformación de una diáspora es el mantenimiento de límites y la conservación del grupo como así también la preservación de una identidad distintiva frente a la sociedad receptora. Asimismo, la conformación de una diáspora requiere de ciertos niveles de movilización como así también de organización e institucionalización de los intercambios entre los integrantes de la misma (Sokefeld, 2006).¹⁵ Dicho esto, los israelíes que residen en México no constituyen una diáspora como tal. No cuentan con organización o institución alguna que los convoque y/o los represente ni tampoco con redes sociales desarrolladas. En su mayoría, sostienen intercambios al interior de grupos informales, encuentros que no trascienden el pequeño evento social y/o familiar.

Diferente es la situación en otros destinos migratorios. En Europa, por ejemplo, existen marcos comunitarios de hebreoparlantes en 24 de los 27 países encuestados (Dimerstein & Kaplan, 2017). La presencia israelí es destacada en diversas ciudades, con variados niveles de participación y de organización tanto real como virtual, entre ellas Londres¹⁶ (Hart, 2004), Berlín¹⁷ (Stauber, 2017) o Bélgica, ciudad en la cual los israelíes constituyen verdaderas ‘burbujas sociales’ (Tzadik, 2013).. Los variados intentos de organización llevaron a la creación del Israeli House en París, The Israeli Table en Berlín, The Business Club en Londres y Ha Bait Ha Israeli en Bélgica, entre otros. Por su parte, en las principales ciudades de Canadá, los israelíes constituyen enclaves, los cuales ofrecen actividades culturales y políticas, servicios religiosos, y redes tanto sociales como laborales (Gold & Hart, 2013). Muchos de ellos se encuentran organizados y en muchos casos hasta segregados (Harris, 2009; Schoenfeld, Shaffir & Weinfeld, 2006). De manera similar, en varias ciudades de los Estados Unidos, los israelíes disfrutan de los beneficios que les otorga un relativo grado de organización tanto social y cultural como laboral y profesional (Gold, 2002; Rebhun & Lev Ari, 2010; Rubin & Rubin, 2014).

Varias son las razones que podrían explicar la falta de organización de la población israelí que reside en México, entre ellas, la falta de masa crítica y la heterogeneidad de la po-

¹⁵ Es de señalar que algunos intentos de convocar a los israelíes que residen en México se han dado de la mano de grupos religiosos: *Shuba Israel*, dirigido por el Rab. Ben Hamu (comunidad sefaradí) y *Beit Jabad* (comunidad ashkenazi de corte transnacional) con representación en diferentes puntos.

¹⁶ En Londres, por ejemplo, circula un periódico en línea, el ‘Alondon’ (www.alondon.net), al cual se accede en hebreo o en inglés; con enlaces a redes sociales, a foros y blogs además de enlaces a medios de comunicación israelíes e ingleses.

¹⁷ En Berlín, el periódico en hebreo mantiene a los israelíes conectados, ofrece servicios, información sobre eventos y enlaces a las comunidades en línea (www.israelisinberlin.de).

blación en cuestión. Las diferencias culturales son importantes y explican de alguna manera la ausencia de entidad u organización que los reúna y los represente. Algunos israelíes mantienen distancia de sus connacionales y hasta prefieren no ser identificados como tal. De igual manera, la falta de organización podría estar relacionada a la importante densidad asociativa e institucional de la comunidad judeo-mexicana, la cual ofrece respuesta a las necesidades sociales y de incorporación de los israelíes migrantes, desestimando así la necesidad de organizarse como grupo particular.

II. Desde la experiencia subjetiva, parte de la población israelí que reside en México no se siente incorporada a la diáspora judía del lugar

De manera natural sería dable suponer que la comunidad judía constituiría el ‘proximal host’ de la migración israelí en los diferentes destinos migratorios. Este concepto, utilizado por Mittelberg & Waters (1992) y retomado por Lev Ari (2008, 2013), refiere a aquel grupo al cual la sociedad local muy probablemente atribuya la tarea de absorber a los migrantes en vistas a su origen nacional, su apariencia y lenguaje; tanto como a la percepción que los allegados tienen de si mismos y a su predisposición a incorporarse, como así también a la disposición a aceptarlos por parte del grupo cuyas características propias son las mas cercanas a ellos. En el caso de México, la comunidad judía —la cual por su origen étnico, por su religión y por su lenguaje conformaría de manera natural el ‘proximal host’ de esta migración, no constituye para muchos de los migrantes israelíes el colchón de amortiguación y para otros lo constituye de forma relativa.

Habiendo desarrollado brevemente los dos argumentos revisaremos, a continuación, algunas circunstancias que contribuyen o desestiman la ‘convivialidad’ entre la migración israelí y la comunidad judía local. Con fines netamente analíticos, haré una distinción entre dos niveles, los cuales en la práctica se encuentran íntimamente relacionados y se influyen mutuamente: el de los aspectos interpersonales y las interacciones entre los individuos —nivel que refiere a la disposiciones, hábitos, prácticas— y el del contexto mayor al interior del cual esas interacciones acontecen: los marcos institucionales, los discursos públicos y las condiciones materiales las cuales fomentan ó impiden la ‘convivialidad’.

El primer nivel, el de la vida social, ha sido reportado por los israelíes encuestados como el área de mayor dificultad en el proceso de incorporación a la sociedad judeo-mexicana. Si observamos los datos obtenidos en la encuesta, la vida social aparece como la variable más resentida.

Cambios producidos por la migración en diferentes aspectos de la vida del migrante (Aizencang, 2016)

	En gran medida	En cierta medida	Escasa o ninguna medida
• Realización Personal	• 38%	• 40%	• 22%
• Progreso económico	• 56%	• 37%	• 7%
• Oportunidades laborales y profesionales	• 43%	• 40%	• 17%
• Calidad de Vida	• 39%	• 46%	• 5%
• Vida Social	• 30%	• 36%	• 34%

El discurso de los entrevistados señala las diferencias en las formas de pensar y de actuar, los intereses y los valores distantes y la brecha existente en cuestiones de mentalidad como factores que explican la lejanía. La comunidad judeo-mexicana es percibida por parte de la población israelí como cerrada, conservadora, prejuiciosa, guiada básicamente por valores materiales. Por su parte, la judeidad local le atribuye a los israelíes falta de sofisticación en sus formas de convivencia social; estilos de relacionamiento toscos y agresivos, una modalidad de relación interpersonal confrontativa y hasta un cuestionamiento respecto a las normas y principios que guían el desempeño de sus actividades económicas. De facto, tanto israelíes como judíos mexicanos constituyen poblaciones altamente heterogéneas. Uno y otro grupo tienden a homogeneizar, totalizar y generalizar en su representación del “otro”; uno y otro grupo internalizan preconceptos y estereotipos los cuales tiñen las interacciones y determinan en gran medida tanto las disposiciones como las prácticas.

Aún habiendo establecido relaciones sociales objetivas con individuos que comparten el ámbito laboral o institucional, varios de los israelíes que residen en México perciben lejanía y desconexión; extrañeza y nostalgia. Algunas de las expresiones recabadas denotan no solo una identidad israelí rechazada o excluida sino también el contenido de clase que existe y se percibe al interior de las relaciones interpersonales. Ciertamente, las dimensiones étnicas y religiosas interactúan con la condición socio-económica. La estratificación social opera como marco interactuante con otros ejes de diferenciación ya sea estimulando la integración o reforzando la exclusión social.

Es de señalar que las barreras sociales que describen los israelíes en su interacción con la población local no son exclusivas de aquellos que residen en México sino que han sido documentadas por sus padres en otras localidades migratorias, entre ellas algunas ciudades en Canadá, Bélgica, Francia, Alemania y Gran Bretaña (Hart, 2004; Harris, 2009; Ilani 2018;

Lev Ari, 2008, 2013; Stauber, 2017; Tzadik, 2013; entre otros). Asimismo, uno de los fenómenos más sorprendentes que caracterizan a las comunidades de israelíes en el exterior es la separación entre ellos y las comunidades judías veteranas (Ilani, 2008).

La mayor parte de migrantes israelíes entrevistados en Europa destacan su calidad de vida (88%), el acceso a la cultura (78%) y la posibilidad de ofrecerles a sus hijos educación de alto nivel (83%). Sin embargo, entre los temas que menos los satisfacen se encuentra su situación social (51%) (Dimerstein & Kaplan, 2017). Los israelíes entran en contacto con las comunidades judías locales, pero de una manera muy particular: como consumidores particulares de eventos y servicios que responden a sus necesidades y no como activos miembros participantes en la vida comunitaria. Entretanto, muchos de ellos tienden a relacionarse primeramente con otros israelíes y varios otros, en especial los más jóvenes, se asimilan entre la población no judía local (Lev Ari 2013:218).

Este sentimiento de no pertenencia a las comunidades judías locales posee una dialéctica propia: Los israelíes se sienten diferentes y poco acogidos en las sociedades receptoras. Observan con extrañeza las costumbres de los judíos del lugar. Mientras que ellos se definen en su mayoría como seculares, muchas de las comunidades judías en la diáspora se congregan alrededor de las sinagogas y comunidades. Las diferencias culturales y de mentalidad afectan, indudablemente, los modos de relacionarse generando barreras de comunicación, las cuales son difíciles de abordar sin los marcos institucionales y los canales propicios para incentivar prácticas compartidas.

Observemos a continuación el segundo nivel señalado: el del contexto al interior del cual acontecen las interacciones; es decir, los marcos institucionales, los discursos públicos y las condiciones materiales las cuales fomentan ó impiden la 'convivialidad'. Hasta la fecha no se han desarrollado al interior de la comunidad judeo-mexicana condiciones materiales ni marcos institucionales que promuevan la 'convivialidad' entre la diáspora judía y la población israelí que reside en México. Ninguna comunidad se ha expresado públicamente en relación con la existencia de población israelí en el lugar ni ha creado ámbito o estructura alguna para darles cabida como grupo. El mismo Centro Deportivo Israelita, institución intercomunitaria por excelencia, no se ha hecho eco de este vacío. Ésto, a diferencia de otras comunidades judías, como por ejemplo. en Bruselas o en Vancouver, las cuales han convocado públicamente a la migración israelí a incorporarse a sus filas. En Vancouver, más específicamente, la creación del Israel Affairs Liason fue una iniciativa de la comunidad judía (JCC Association) en esa dirección (Harris, 2009). Por su parte, la actitud de las comunidades judías americanas frente a la migración israelí ha ido cambiando con el tiempo, —desde una mirada condenatoria hasta la aceptación— y desde la década de los 90 fue ganando reconocimiento y desarrollado vínculos locales (Gold, 2002; Gold and Phillips, 1996). En la actualidad, no sólo no es considerada marginal sino parte integral de varias de las comunidades judías del lugar (Lev Ari, 2008).

En el caso de México, la falta de convocatoria trasciende la brecha del lenguaje, dado que gran parte de la comunidad judeo-mexicana posee un manejo –aunque por lo menos básico– del idioma hebreo. En términos de disposiciones y prácticas, se trataría de una evasión/evitación ó falta de disposición comunitaria a generar prácticas, las cuales determinarían la creación de espacios compartidos. Ciertamente la falta de organización por parte de los israelíes que residen en el lugar atenta contra los intentos de ‘convivialidad’ aunque esta carencia no constituye una variable ni explicativa ni determinante. Es de suponer que si la población israelí contara con algún organismo o entidad que los convoque y los represente, la interacción entre grupos o instituciones sería más viable o fluida. Más aún, si generara algún tipo de estructura u organización propia podría incluso participar de la vida comunitaria dejando su huella como grupo particular.

Si retomamos el concepto de ‘convivialidad’ como herramienta analítica con la cual capturar o aprehender el ‘vivir juntos’ del día a día e imaginamos un continuo de concepciones y prácticas que se despliegan desde un extremo mínimo de convivencia a otro extremo de intensa interacción y de recíproco enriquecimiento entre las partes, ubicaremos a las relaciones diáspora judía-diáspora israelí en México en los niveles de mínima interacción sin por ello remarcar que concebimos la ‘convivialidad’ como un proceso en desarrollo y no como una entidad fija en el tiempo. Como fuera anteriormente señalado, ambos –actores y su entorno social–, se encuentran en proceso de continuo devenir. Formas y contenidos se hallan en continuo cambio y nunca completamente determinados.

A modo de conclusión

La literatura académica nos enseña que el nivel de satisfacción del individuo predice de manera fehaciente el sentimiento de pertenencia al contexto de recepción, o dicho en otros términos, que existe una estrecha relación entre los niveles de satisfacción del migrante y su sentimiento de pertenencia al lugar. Aquellos que expresan altos niveles de satisfacción personal son los más propensos a naturalizarse y permanecer en el país (Amit & Bar Lev, 2014). Si bien es cierto que un porcentaje importante de los migrantes israelíes que llegan a México decide permanecer en el país, su sentido de satisfacción no se deriva necesariamente de sus expectativas en relación a la vida social ni de su sentimiento de incorporación a la comunidad judeo-mexicana.

Para muchos de los migrantes la comunidad ha representado un espacio generador de oportunidades. La misma ha facilitado su integración en un ámbito institucionalizado, el cual ofrece una vasta red de relaciones y una amplia plataforma de actividades. Aún así, mientras que por momentos los israelíes son considerados parte del mismo *peoplehood*, otras veces son tratados como extranjeros, ajenos al lugar. Así, la comunidad ofrece ciertos niveles de solidaridad e interconectividad que brinda una estructura convocante, aunque no siempre inclusiva.

El presente artículo no pretendió introducir el concepto de ‘convivialidad’ como una dimensión prescriptiva o normativa sino exponer el diagnóstico que deriva de una mirada crítica. Ha intentado simplemente describir una situación de reducida interacción entre una población migrante determinada –la población israelí que reside en México– y una población migrante mayor –la diáspora judía local– la cual se estableció en el país hace ya décadas atrás. Aunque distantes y marcadamente diferentes, se trata de dos diásporas que en algunos aspectos e intereses se entrelazan e intersectan, como partes constitutivas de una gran diáspora judía transnacional.

Si bien es cierto que la ‘convivialidad’ no puede ser forzada, puede ser estimulada a través de actividades y prácticas rutinarias en lugares y espacios apropiados. Los ámbitos físicos, espacios de convivencia y encuentros, modulan e influyen las relaciones interpersonales, creando un terreno fértil para el desarrollo de redes de soporte mutuo (Nowicka & Vertovec 2014, 352). Aún así, discursos, espacios óptimos y condiciones materiales por sí mismas no son suficientes para producir ‘convivialidad’. En algunos casos serían necesarios los llamados ‘posibilitadores transversales’ (‘transversal enablers’), individuos, por lo general carismáticos, que fungen como catalizadores, entretejiendo conexiones y creando las oportunidades para la producción de confianza entre las diferentes partes, dando la sensación de bienvenida a los incorporados (Wise & Velayutham, 2014). Este tipo de dinámicas podrían generar prácticas que repercutirían a largo plazo sobre las disposiciones de las personas a interactuar, convivir, compartir.

Cabría preguntarnos de qué manera podrían los espacios convertirse en más convivibles a través de las prácticas y rutinas cotidianas de los individuos que los habitan, partiendo del supuesto que la experiencia de la ‘convivialidad’ es central para construir comunidad. La creación de comunidad supone esfuerzo y laboro, no sólo por la dificultad que implica construir a través de las diferencias sino porque se trata una actividad productiva, transaccional y acumulativa (Noble, 2009:53, cited in Wise & Velayutham, 2014, p. 408). Indudablemente, el desarrollo de cierta empatía y la celebración de las diferencias son dos ingredientes sustanciales para comenzar a transitar el camino hacia un objetivo compartido.

Una sabia recomendación cierra el interesante documento elaborado sobre la migración de israelíes al continente europeo (Dimerstein & Kaplan, 2017). No se trata de que las comunidades judías incorporen y adopten a las israelíes en su interior, pues son más las diferencias que los puntos que poseen en común, sino de encontrar un espacio común, aquella intersección que les permita a ambas diásporas nutrirse mutuamente.

Bibliografía

- Aizencang, P. (2016).** *Vidas transnacionales: La migración israelí a México como estudio de caso.* (Phd.), Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Amit, K., & Bar Lev, S. (2015).** *Immigrants' Sense of Belonging to the Host Country: The Role of Life Satisfaction, Language Proficiency and Religious Motives.* *Social Indicators Research. An International and Interdisciplinary Journal for Quality of Life Measurement*, 124(3), 947-961.
- Arizpe, L. (1998).** *Convivencia: The Goal of Convivability.* *World Culture Report: Culture, Creativity and Markets.* Retrieved from Paris:
- Avni, H., Bokser Liwerant, J., & Fainstein, D. (2011).** *Tres modelos de innovación educativa en México. Un análisis a tres voces.* In H. Avni, J. Bokser Liwerant, S. Della Pergola, M. Bejerano, & L. Senkman (Eds.), *Pertenencia y Alteridad. Judíos en/de América Latina: cuarenta años de cambios.* México: Iberoamericana-Vervuert-Bonilla Artigas Editores.
- Bartram, D., Poros, M., & Monforte, P. (2014).** *Key Concepts in Migration.* London: Sage.
- Bauman, Z. (2003).** *City of Fears, City of Hopes.* London: Centre of Urban and Community Research, Goldsmiths College.
- Ben Rafael, E., & Sternberg, Y. (2009).** *Introduction: Debating Transnationalism.* In E. Ben Rafael, Y. Sternberg, J. Bokser Liwerant, & Y. Gorny (Eds.), *Transnationalism - Diasporas and the advent of a new (dis)order.* Leiden, Boston: Brill.
- Boisvert, R. (2010).** *Convivialism: A philosophical manifesto.* *The Pluralist*, 5(2), 57-68.
- Bokser Liwerant, J. (2000).** *The impact of the Six Day War on the Mexican Jewish Community.* In E. Lederhendler (Ed.), *The Six Day War and World Jewry.* Maryland: University Press of Maryland.
- Bokser Liwerant, J. (2005).** *El lugar cambiante de Israel en la comunidad judía de México: centralidad y procesos de globalización.* In Amilat (Ed.), *Judaica Latinoamericana (Vol. V).* Jerusalem: Magnes.
- Bokser Liwerant, J. (2008a).** *Identidades Colectivas y esfera pública: judíos y libaneses en México.* In R. Raanan (Ed.), *Arabes y Judíos en Iberoamérica. Similitudes, diferencias y tensiones.* España: Tres Culturas.
- Bokser Liwerant, J. (2008b).** *Latin American Jewish Identities: Past and Present Challenges. The Mexican Case in a Comparative Perspective.* In J. Bokser Liwerant & E. Ben Rafael (Eds.), *Identities in an Era of Globalization and Multiculturalism. Latin America in the Jewish World.* Leiden & Boston: Brill.
- Bokser Liwerant, J. (2016).** *Expanding Frontiers and Affirming Belonging: Youth Travel to Israel. A view from Latin America.* *Haguirá*, 5.
- Bourdieu, P. (1986).** *The forms of capital.* In R. J. G. (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Breton, R. (1964).** *Institutional completeness of ethnic communities and the personal relations of immigrants.* *American Journal of Sociology*, 70(2).
- Della Pergola, S., & Lerner, S. (1995).** *La Población Judía en Mexico: Perfil demográfico, social y cultural.* México: Universidad Hebrea de Jerusalem & Colegio de México.
- Dimerstein, M., & Kaplan, R. (2017).** *The Israeli-European Diaspora. A Survey about Israelis living in Europe.* Retrieved from
- Erickson, B. (2011).** *Utopian virtues: Muslim neighbors, ritual sociality and the politics of convivencia.* *American Ethnologist*, 38(1), 114-131.
- Freitag, U. (2014).** *"Cosmopolitanism" and "Conviviality"? Some conceptual considerations concerning the late Ottoman Empire.* *European Journal of Cultural Studies*, 17(4), 375-391.

- Gilroy, P. (2004).** *After Empire: Melancholia or Convivial Culture?*. New York: Routledge.
- Gold, S. (2002).** *The Israeli Diaspora*. Seattle: University of Washington Press.
- Gold, S., & Hart, R. (2013).** *Transnational ties during a time of crisis: Israeli Emigration, 2000 to 2004*. *International Migration*, 51(3), 194-216.
- Gold, S., & Phillips, B. (1996).** *Israelis in the United State*. *American Jewish Year Book*.
- Hamui, L. (2006).** *El Modelo Social de la Comunidad Judía en México: estrategias de continuidad grupal*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Harris, B. D. (2009).** *Identity and Integration among Israelis Migrants in Canada*. (Master degree), University of British Columbia, Vancouver.
- Hattam, R., & Zembylas, M. (2010).** *What's anger got to do with it? Towards a post-indignation pedagogy for communities in conflict*. *Social Identities*, 16(1), 23-40.
- Ilani, O. (2008).** *Rejoining the Diaspora*. *Israelis Expatriates: A new kind of Jew*. Haaretz, (21.2.2008). Retrieved from <https://www.haaretz.com/1.4994189/1.4994189>
- Lapina, L. (2016).** *Besides Conviviality: Paradoxes in being 'at ease' with diversity in a Copenhagen district*. *Nordic Journal of Migration Research*, 6(1), 33-41. doi:10.1515/njmr-2016-0002
- Lev Ari, L. (2008).** *The American Dream - For Men Only? Gender, Immigration and the Assimilation of Israelis in the United States*. El Paso: LFB Scholarly Publishing LLC.
- Lev Ari, L. (2013).** *Multiple Ethnic Identities among Israeli Immigrants in Europe*. *International Journal of Jewish Education Research*(5-6), 203-230.
- Morawska, E. (2014).** *Composite meaning, flexible ranges, and multi-level conditions of conviviality: Exploring the polymorph*. *European Journal of Cultural Studies*, 17(4), 357-374.
- Nowicka, M., & Vertovec, S. (2013).** *Comparing convivialities: Dreams and realities of living-with-difference*. *European Journal of Cultural Studies*, Vol. 17(4), 341-356.
- Rabo, A. (2011).** *Conviviality and conflict in contemporary Aleppo*. In A. Nga Longva & R. AS (Eds.), *Religious Minorities in the Middle East. Domination, Self-Empowerment, Accommodation*. (pp. 123-147). Leiden: Brill.
- Rebhun, U., & Lev Ari, L. (2010).** *American Israelis: Migration, Transnationalism and Diasporic Identity*. Leiden, Boston: Brill.
- Rubin, A., & Rubin, O. (2014).** *Is There a Distinct Israeli Diaspora?: Impact of Temporal Sociopolitical Circumstances on the Formation of Diaspora Groups*. *The Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40(5), 737-758.
- Schoenfeld, S., Shaffir, W., & Weinfeld, M. (2006).** *Canadian Jewry and Transnationalism: Israel, Anti-Semitism and the Jewish diáspora*. In V. Satzewich & L. Wong (Eds.), *Transnational identities and practices in Canada*. Vancouver, Toronto: UBC.
- Sheffer, G., & Toledano, H. (2006).** *Who Leads: Israeli-Diaspora Relations*. Jerusalem: Van Leer Jerusalem Institute & Hakibbutz Hameuchad
- Sokefeld, M. (2006).** *Mobilizing in transnational space: a social movement approach to the formation of diáspora*. *Global Networks*, 6(3), 265-284.
- Stauber, S. J. (2017).** *Israelis in Berlin. A Community in the Making*. Israel: Miskal – Yedioth Ahronoth Books and Chemed Books.
- Tzadik, E. (2013).** *Israelíes en Bruselas. Vivir en la burbuja Israeli*. *Haguirá*(2), 121-146.
- Wise, A., & Velayutham, S. (2014).** *Conviviality in everyday multiculturalism: Some brief comparisons between Singapore and Sydney*. *European Journal of Cultural Studies*, 17(4), 406-430.

Ciudadanía ambiental y justicia ambiental: Xoxoctli Altepemaitl en la lucha por conservar los bosques de agua

Dra. Analiese Richard, UAM-Cuajimalpa



Abstract

En este artículo, exponemos el trabajo de una organización de la sociedad civil, Xoxoctli Altepemaitl, A.C. (“aldea verde” en náhuatl), que busca frenar la destrucción de los bosques de agua del poniente de la Ciudad de México, el cual está siendo acelerado por la especulación inmobiliaria y la expansión de asentamientos irregulares. El trabajo de Xoxoctli es un ejemplo de ciudadanía ambiental, toma de responsabilidad colectiva por el bienestar del medioambiente mediante la acción política a favor de nuevas formas de institucionalidad y nuevas posibilidades de participación en la toma de decisiones. De igual manera, los esfuerzos de Xoxoctli también apelan a la justicia ambiental, basada en principios morales y éticos, situación que nos motiva a poner atención en las intersecciones entre la destrucción ambiental y la desigualdad social.

In this article, we present the work of a civil society organization, Xoxoctli Altepemaitl, A.C. (“Green village” in Nahuatl), which seeks to stop the destruction of the water forests of the west of Mexico City, which is being accelerated driven by real estate speculation and the expansion of irregular settlements. The work of Xoxoctli is an example of environmental citizenship, the taking of collective responsibility for the welfare of the environment through political action. Similarly, the efforts of Xoxoctli appeal to environmental justice, based on moral and ethical principles, a situation that motivates us to pay attention to the intersections between environmental destruction and social inequality.

The members of Xoxoctli recognize the role that social marginalization and corruption play in the expansion of irregular settlements, and seek solutions that stop deforestation

Los integrantes de Xoxoctli reconocen el papel que la marginación social y la corrupción juegan en la expansión de los asentamientos irregulares, y buscan soluciones que frenan a la deforestación al mismo tiempo que respetan los derechos de los pobladores de los asentamientos. Ambos elementos se combinan en la propuesta del grupo, haciendo un llamado a las universidades del poniente a conformar un observatorio ciudadano con el objetivo de velar por el futuro de los bosques y de la ciudad que habitamos.

while respecting the rights of settlers. Both elements are combined in the proposal of the group, making a call to the universities of the reigon to become part of a citizen observatory with the aim of ensuring the future of the forests.

Según los días de los árboles serán los días de mi pueblo...

Isaías 65:22

[En hebreo] “shajan” significa habitar, y también ser vecino. Ahí está el ideal social más importante. En el pensamiento judío, habitar significa ser vecino. Cuando un judío escoge un lugar en la tierra para vivir, debe al mismo tiempo conceder espacio y dominio a los otros seres humanos para que tengan un lugar similar.

Rabino Samson Raphael Hirsch, comentario sobre el Pentateuco, Libro de Génesis, 9:27

La Zona Metropolitana del Valle de México, que aloja alrededor de 20 millones de habitantes, es una de las más grandes y las más complejas del mundo (INEGI 2018). También es una de las más contaminadas y las más vulnerables ante la escasez de agua. La expansión urbana que se ha dado en los últimos 30 años hacia el poniente de la Ciudad de México pelagra de manera grave la viabilidad de la metrópolis entera al acabar con los llamados “bosques de agua” que antes cubrían las montañas que rodean la ciudad. De particular importancia es el Desierto de los Leones, una zona boscosa de casi 2,000 hectáreas ubicada al suroeste de la ciudad, en la Sierra de las Cruces. Desde épocas prehispánicas, los pueblos alrededor del Desierto de los Leones aprovechaban los bosques, talando árboles de manera controlada para satisfacer sus propias necesidades y para cumplir con sus obligaciones tributarias. Después de la fundación del convento de los Carmelitas Descalzos (quienes dieron al lugar su actual nombre) a principios del siglo XVII, múltiples actores (incluyendo los mismos pueblos, empresarios, y el gobierno de la Ciudad de México) reclamaban los recursos maderables y las aguas que nacían en la zona. En el siglo XIX, con la salida de los Carmelitas, el crecimiento de la ciudad y del ferrocarril, y la llegada de más empresas privadas al Desierto, la deforestación se volvió un problema grave (Olvera 2004). A finales de aquel siglo, se mostraba cada vez mayor interés en estudiar la relación integral entre el bosque y el ciclo hidrológico, al notarse una reducción en la capacidad de los ríos y manantiales de la zona, los cuales abastecían tanto a los pueblos como a la gran ciudad. A partir de intervenciones por intelectuales como Ignacio Ramírez y Vicente Riva Palacio, el bosque llegó a ser patrimonio de la nación al declararse el primer Parque Nacional en 1917, y después al establecerse el primer plan de conservación de la zona.

Cuando celebramos Tu Bishvat, el festival judío que marca el año nuevo de los árboles, reconocemos a ellos como una metonimia de la naturaleza y honramos el papel que juegan en el socio-ecosistema. Por siglos, el bosque del Desierto de los Leones ha sido habitado y manejado por grupos humanos. Su preservación fue posible porque los pueblos aprendieron a comportarse como vecinos en el sentido que nos explica el Rabino Hirsch, concediendo espacio a otros (tanto humanos como otras especies) y cuidando las condiciones básicas de vida de todos. Hoy día, los bosques del poniente se encuentran en peligro por el poblamiento humano descontrolado –provocado por la especulación inmobiliaria y el crecimiento de asentamientos irregulares– poniendo en riesgo la vida de la ciudad entera. Una vez más, como a finales del siglo XIX, toca a los académicos intervenir para preservar la posibilidad de vida para todos. En este artículo, exponemos el trabajo de una organización de la sociedad civil, Xoxoctli Altepemaitl, A.C. (aldea verde en náhuatl), que busca frenar la destrucción de los bosques de agua del poniente de la Ciudad de México. Su trabajo es un ejemplo de la ciudadanía ambien-

tal, toma de responsabilidad colectiva por el bienestar del medioambiente mediante la acción política a favor de nuevas formas de institucionalidad y nuevas posibilidades de participación en la toma de decisiones que afectan a la relación sociedad-naturaleza (Richard, 2017). El trabajo de la organización también apela a la justicia ambiental, basada sobre principios morales y éticos, situación que nos convoca a poner atención en las intersecciones de la destrucción ambiental y la desigualdad social (Peet y Watts 1996). Xoxoctli reconoce el papel que la marginación social y la corrupción juegan en la expansión de los asentamientos irregulares, y busca soluciones que frenan a la deforestación al mismo tiempo que respeta los derechos de los pobladores de los asentamientos. Ambos elementos se combinan en la propuesta del grupo, y hacen un llamando a las universidades del poniente a conformar un observatorio ciudadano que miraría por el futuro de los bosques y de la ciudad que habitamos.

En años recientes, han surgido múltiples movilizaciones ciudadanas para frenar la deforestación urbana en la ZMVM, y en particular dentro de la Ciudad de México. Van desde esfuerzos para salvar a los parques y áreas verdes de la ciudad del desarrollo hasta protestas en contra de la tala de árboles de la calle para favorecer a proyectos de infraestructura automovilística (Richard 2017; Guzmán 2017). Los activistas señalan importantes funciones ambientales que cumplen los árboles como la regulación del clima, la reducción y contención de la contaminación atmosférica, y la filtración de agua pluvial y retención de suelos en peligro de erosión. Sesenta por ciento del agua que se consume en la Ciudad de México proviene de pozos profundos, los cuales se encuentran sobreexplotados. De hecho, actualmente se extrae lo doble de lo que se filtra por las lluvias, causando un hundimiento del suelo de entre 10-40 cm. anuales (Lartigue 2017). Tal hundimiento propició graves daños en el sismo del 19S (Ventura 2017). La deforestación también afecta a la cuenca que abastece al Sistema Cutzamala, de donde proviene 25% del agua que se consume in la ciudad. La expansión de la mancha urbana y la deforestación, en combinación, impiden la recarga de los mantos acuíferos y ocasionan inundaciones y deslaves en temporada de lluvias. Con la expansión de la ciudad hacia el poniente, se aumentó la presión sobre las áreas designadas como suelo de conservación. Actualmente, están creciendo asentamientos irregulares hasta en el borde del Parque Nacional del Desierto de los Leones, uno de los últimos “pulmones” verdes de la ciudad. Los pobladores de estos lugares en su mayoría son gente de bajos ingresos que ha sido desplazada de otras partes de la zona debido a la especulación inmobiliaria. Su marginalización es resultado de y contribuye a la destrucción de los bosques de agua.

En el verano del 2017, el problema de la deforestación en el poniente de la ciudad se plasmó en la consciencia de la ciudadanía a través de una gran controversia. El 19 de junio, se denunció la tala cientos de árboles maduros en El Ocotal, una zona boscosa ubicada al lado de la carretera México-Toluca muy frecuentada por corredores y otros deportistas. La tala se llevó a cabo por empleados de una empresa contratada por la Secretaría de Comunicaciones y Transporte (SCT), como parte de la obra del Tren Interurbano México-Toluca (Súarez 2017). Sorprendidos, los vecinos de la colonia de Lomas del Padre, en donde se encuentra el predio, emitieron una alerta a través de redes sociales, denunciando lo sucedido como un “ecocidio”. Al llamado a acción inmediatamente se sumaron habitantes de otras comunidades aledañas, deportistas, y ambientalistas. Aparte de denunciar en las redes sociales y ante autoridades, se manifestaron en el lugar para frenar la tala y se organizaron para realizar rondines nocturnos. Exigieron la suspensión inmediata de la obra y la verificación de permisos y del manifiesto de impacto ambiental, argumentando que los impactos de la obra sobre el bosque y los acuíferos conciernen a toda la ciudadanía e incumben a las autoridades a todos niveles. En la lucha por aclarar la legalidad de la tala, salieron a la luz controversias adicionales acerca del control del predio y su manejo como suelo de conservación. Mientras el gobierno federal sostuvo que el terreno es propiedad privada perteneciente al imperio de Carlos Slim, a quien pagaron por expropiar una porción, los mismos terrenos se reclaman como propiedad comunal perteneciente a comunidades agrarias, quienes se quejaron por la falta de consulta previa (Lira 2017). Otras comunidades más, como San Lorenzo Acopilco, se quejaron de las posibles afectaciones a sus aguas comunes debido al daño causado a los escurrimientos (González et al 2017). Finalmente, muchos cuestionaron cómo la Secretaría del Medio Ambiente (SEDEMA) pudo haber otorgado un permiso de derrumbar 3,300 árboles maduros en una zona designada como suelo de conservación, sin que la ciudadanía se enterara y a pesar de los graves riesgos ambientales (Lira 2017). Gracias a la movilización de los vecinos y usuarios del lugar, se llegó a un acuerdo para modificar la ruta del tren. El movimiento para salvar a El Ocotal lo volvió un símbolo de los peligros de la expansión descontrolada de la mancha urbana y la vulnerabilidad tanto de los bosques como de la ciudadanía que depende de ellos. Pero mientras ha habido mucha movilización para proteger los bosques del desarrollo de infraestructura de grande escala, poca atención se ha puesto en el crecimiento incremental de los asentamientos irregulares.

Se trata de una dinámica insidiosa que a largo plazo está convirtiendo los bosques del poniente en rascacielos, carreteras, y planchas de concreto. Xoxoctli Altepemaitl, A.C. cumple una década de trabajar a favor de la conservación del Suelo Forestal de Conservación Especial localizado alrededor del Parque Nacional del Desierto de los Leones. Sus miembros son

vecinos de esta zona, preocupados por el medio ambiente. Más de la mitad de la superficie de la CDMX es oficialmente designada como suelo de conservación (la mayoría de lo cual es propiedad social) pero la rápida expansión de los asentamientos irregulares sobre estos terrenos en los últimos 20 años ha acabado con muchas áreas verdes y zonas de recarga de mantos acuíferos, además de puesto en peligro de extinción a especies endémicas. Cuajimalpa es una de las áreas de mayor afectación (SEDEMA 2017). Los miembros de Xoxoctli se han dedicado a documentar, analizar, y denunciar la invasión y degradación de estos terrenos. A través de su experiencia, se han enfrentado a retos éticos muy importantes debido a la naturaleza política del problema del poblamiento incontrolado. Por ello, buscan revertir a la especulación de terrenos y el clientelismo político para proteger a los bosques y los habitantes marginados de los asentamientos por igual.

El acelerado crecimiento poblacional en la zona data de finales de la década de 1980. Después del gran temblor que devastó al centro de la ciudad, las autoridades y un grupo de empresarios buscaban un lugar para fundar un nuevo polo de desarrollo económico. Escogieron a Santa Fe, localizado al lado de la carretera México-Toluca y con grandes extensiones de terrenos baratos. En ese entonces, incluía a pueblos campesinos, minas y depósitos de arena, y un gran basurero. El megaproyecto ZEDEC Santa Fe los convirtió en sedes de empresas transnacionales, oficinas, centros comerciales, universidades, hospitales, y enormes torres de vivienda. El flujo económico que llegó a través de este proyecto empezó a manejarse como una caja chica para los funcionarios locales, quienes aplicaban de manera discrecional los reglamentos de uso de suelo, construcción, densidad y protección ambiental (Villegas 2018). Además, el precio del terreno en la zona nuevamente urbanizada empezó a subir rápidamente, fomentando la especulación. Ésta última alienta a expansión de la mancha urbana hacia la periferia, ejerciendo cada vez más presión sobre las tierras de recarga limítrofes. También promueve el desplazamiento de personas de bajos recursos, quienes muchas veces terminan por buscar nuevos hogares en los asentamientos irregulares que crecen el suelo de conservación.

En los asentamientos ubicados en las periferias de Santa Rosa Xochiac y San Mateo Tlatenango, los residentes originarios fueron desplazados de sus hogares cerca del basurero y las minas durante la primera etapa del megaproyecto Santa Fe. Los desarrolladores compraron “permisos” no oficiales de comuneros de los pueblos, y erigieron casas de autoconstrucción, algunas de las cuales ya cuentan con hasta tres pisos.

En los actuales asentamientos, los habitantes carecen de agua potable y drenaje, y el camino para llegar no está pavimentado. En algunas partes de los asentamientos llega el ser-

vicio alumbrado eléctrico, pero no a todas. Aún, sigue llegando gente a vivir ahí, principalmente albañiles provenientes de provincia quienes trabajan en la construcción en la zona. No obstante, el poblamiento de la zona y su abastecimiento de agua mediante pipas viola lo establecido en el Programa de Ordenamiento Ecológico.

Además de las carencias que sufre esta gente, la expansión de los asentamientos ha producido cambios rápidos en la biodiversidad y hasta en el clima del lugar, derivados de la tala de árboles, introducción de especies domesticadas e invasoras, contaminación de cuerpos de agua naturales y erosión. Esto significa un dilema ético para los activistas ambientales: ¿cómo proteger al bosque sin desplazar una vez más a los más marginados?

A través de su acercamiento con los habitantes de estas zonas, Xoxoctli empezó a idear una solución: implementar un moratorio sobre el poblamiento del suelo de conservación, y apoyar a los actuales residentes para construir viviendas sustentables con sistemas de recolección de aguas pluviales y otras enotecnias.

Consultando con otras organizaciones, los integrantes de Xoxoctli crearon el “Pacto ciudadano para la salvaguarda del suelo de conservación de la Ciudad de México,” con la intención de fomentar la preservación de los bosques de agua, recompensando a los habitantes por la conservación y el fomento a los servicios ambientales. Aparte de sus fines ecológicos, el programa fue diseñado para reducir la marginación y vulnerabilidad de los pobladores. También, denunciaron la venta ilegal de terrenos en estas zonas y la degradación ambiental ante autoridades delegacionales, metropolitanas, y federales. La nula respuesta oficial ante sus repetidas intervenciones motivó a la organización a analizar la manera en que la especulación inmobiliaria, en combinación con el clientelismo electoral, suscita la expansión de los asentamientos irregulares en el suelo de conservación de toda la ciudad. Descubrieron que las mismas autoridades delegacionales son las que promuevan la expansión de los asentamientos.

Óscar Zires, el presidente de Xoxoctli, nos explicó el procedimiento paso por paso: Aunque el suelo de conservación es una designación metropolitana, el manejo de los usos de suelo se lleva a cabo a nivel delegación. La mayor parte del suelo de conservación está designada para uso rural, incluyendo uso forestal, pero la delegación puede gestionar el cambio de uso de suelo a otros usos urbanos. El funcionariado público delegacional tiene acceso a información privilegiada relativa a los planes de desarrollo urbano de una determinada zona rural de la ciudad. Una vez en posesión de dicha información lo que hace es comprar tierras en esa zona a su valor como tierras rurales, que es muy bajo. Incitan luego la ocupación irre-

gular de las tierras próximas a las tierras adquiridas para inducir el cambio de uso de suelo en ellas (del rural al habitacional). Finalmente, las revenden al precio adquirido como nuevo suelo urbano —que es muy alto—. Habida cuenta de que dicho funcionariado tiene necesariamente ligas con el órgano de gobierno central encargado de procesar los cambios de uso de suelo, y con el órgano de representación que los sanciona, la operación especulativa está asegurada.

Al enriquecimiento ilegítimo, se suma el clientelismo político. Los mismos funcionarios delegacionales, con fin de escalar a cargos electos más altos (y con mayores posibilidades de enriquecimiento), manejan a los residentes de los asentamientos como recurso electoral, prometiéndoles la eventual regularización de sus viviendas ilegales y la dotación de servicios urbanos como agua potable, caminos, luz, drenaje, y escuelas a cambio de su voto y de su participación en eventos políticos en calidad de “acarreados”. Los residentes, a cambio, se ven obligados a vender su voto al mejor postor con tal de conseguir alguna garantía de no ser desplazados nuevamente. Este patrón se repite en delegación tras delegación, sin importar el partido político en poder. De ahí la falta de interés de parte de la delegación Álvaro Obregón en atender las denuncias de Xoxoctli y otras organizaciones relativas a la tala y a la construcción ilegal en el suelo de conservación ni las peticiones para implementar algún programa de sustentabilidad en los asentamientos a través de colaboración con grupos de la sociedad civil.

Tomando en cuenta el papel que la corrupción juega en la destrucción ambiental y el enorme riesgo que eso implica para la ciudadanía a nivel metropolitana en términos de contaminación atmosférica, escasez de agua, y vulnerabilidad ante sismos, los miembros de Xoxoctli han decidido atacar el problema de manera integral. Recientemente, lanzaron una campaña para conformar un Observatorio Ciudadano que vigilaría el ordenamiento territorial del suelo de conservación en la Ciudad de México, empezando por la zona del poniente. Aprovechando la presencia de instituciones de investigación y educación superior como la UAM, CIDE, Universidad Iberoamericana, Tecnológica de Monterrey, y la Universidad Hebrea, proponen una colaboración a largo plazo entre académicos y grupos de la sociedad civil para estudiar los problemas socio-ambientales del poniente de manera transparente y elaborar soluciones éticas y sustentables. Llaman a la sociedad civil especializada, academia y el tercer sector, a asumir el doble rol de fiscalizador y retroalimentador de la política pública. Entrevistamos a Óscar Zires de Xoxoctli, acerca de esta propuesta:

A.R.: ¿De qué trata el “pacto ciudadano” que propone su organización como solución a la degradación del suelo de conservación de la ciudad? ¿En qué valores se basa?

Ó.Z.: Este pacto gira en torno al ciclo hídrico de la cuenca. En tanto la ocupación de las tierras de recarga continúa ocurriendo, reducimos la infiltración al acuífero que abastece tres cuartas partes del agua que consume la megalópolis. Luego entonces, vamos hacia escenarios críticos, difícilmente manejables una vez se han conformado ya, como está sucediendo en la actualidad en Ciudad del Cabo. Y para evitar continuar por esta ruta, tenemos que moderar el consumo y detener el desbordamiento de la mancha urbana sobre las tierras de recarga.

El “Pacto ciudadano” es una propuesta, un cómo alcanzar este segundo objetivo. Ahora bien, por lo que respecta a la cuestión de los valores que definen la idea del pacto, se trata en realidad de una apuesta “etológica”; esto es, una apuesta por la adaptación adecuada de los habitantes de la cuenca al ciclo hídrico de la misma. Lo vemos, pues, en términos propiamente socio-biológicos.

A.R.: ¿Qué propone Xoxoctli para limitar la expansión de los asentamientos irregulares y volverlos más amigables con el medio ambiente?

Ó.Z.: Propone dos cosas. Una es relativa al marco normativo del ordenamiento territorial del suelo de conservación, y otra lo es a la contención efectiva en campo. En el primer caso, proponemos la creación de un uso de suelo específicamente pensado para llevar a cabo la contención, capaz de “congelar” los asentamientos irregulares regularizados; esto es, que no obstante sean reconocidos por ley como asentamientos regulares, se mantenga en ellos la prohibición de seguir edificando vivienda. Y asociamos a ese uso de suelo una legislación “draconiana” (por ejemplo, extinción de dominio en predios bajo régimen de pequeña propiedad rural y “muerte civil” para aquellos servidores públicos y representantes populares que orquestan la ocupación irregular).

Y por lo que hace a la segunda cuestión, hemos diseñado, junto con otra organización especializada en regeneración ambiental -nosotros lo somos únicamente en ordenamiento territorial-, un modelo de crecimiento cero que llamamos “ex ante la edificación de vivienda”, que asocia preferentemente la sostenibilidad ambiental a la creación de una economía local basada en el desarrollo rural sostenible.

A.R.: ¿Cuál es, a su juicio, la importancia de la academia en la lucha por conservar los bosques de agua del poniente?

Ó.Z.: La importancia de la academia del surponiente, y aún más allá, hasta el municipio de Lerma, en el Estado de México, es crucial a nuestro juicio. Lo hemos dicho y lo sostenemos: de una vinculación virtuosa entre academia, sociedad civil organizada y aparato público no cooptado por la corrupción, depende la subsistencia de esos bosques, incluyendo La Marquesa y el Parque Nacional del Desierto de los Leones. Hablamos de una masa forestal de extensión y valor ambiental tal, que de desaparecer pondrá en jaque hasta la habitabilidad misma de esta cuenca.

El observatorio ciudadano no es un concepto nuevo, pues en muchos países se ha implementado como un mecanismo para facilitar la participación ciudadana en la toma de decisiones importantes además de transparentar y monitorear las actividades de la administración pública (Silva 2013). En México, ya existen observatorios ciudadanos dedicados a diversos temas. En este caso, podría servir varias funciones. Para empezar, el conocimiento requerido para diseñar políticas públicas adecuadas se encuentra en los campus, no en las curules de los recintos legislativos ni en las oficinas gubernamentales. Falta mucha información acerca del actual estado de los especies endémicas de la zona y del alcance de los servicios ambientales que el bosque provee. Aunque Xoxoctli ha documentado de manera fotográfica y geoespacial el crecimiento de los asentamientos irregulares, faltan levantamientos precisos de ellos y estudios sociales de las necesidades de sus habitantes. Falta mapear y estudiar la infraestructura que los abastece con agua, luz, y transporte. No existe siquiera catastro de la zona, para saber en qué estado legal se encuentran los terrenos. No obstante, se sabe que en muchos casos el mismo terreno puede estar sujeto a múltiples regímenes legales de propiedad superpuestas en diferentes momentos históricos. No existe coherencia entre las reglas de manejo de suelo y los reglamentos ambientales vigentes, lo cual produce áreas grises y huecos de jurisdicción. Además, falta mucha difusión de la importancia ambiental de los bosques de agua y educación acerca de cómo cuidarlos. Sería de gran utilidad contar con el apoyo de arquitectos, urbanistas, ingenieros, biólogos, ecólogos, geólogos, geógrafos y expertos en historia, derecho, sociología, pedagogía y antropología de las universidades del poniente. Mientras los funcionarios van y vienen, las instituciones educativas y los grupos ciudadanos del poniente tienen la capacidad de generar y dar seguimiento a un programa de gobernanza ambiental justo a largo plazo.

Aparte de generar nuevas soluciones con base en información y análisis independientes, un observatorio ciudadano podría fomentar la reflexión ética en torno a la toma de decisiones públicas. También podría jugar un papel clave en la difusión de la problemática ambiental de los bosques de agua, a través de diseño de programas educativos y la formación de docentes. Así se abrirían posibilidades más amplias de participación en la toma de decisiones, pero también la fiscalización de su ejecución de parte de las autoridades, la plena socialización de las mismas, y el monitoreo de la situación a largo plazo.

El observatorio ciudadano que propone Xoxoctli, entonces, combina elementos de justicia ambiental y de la ciudadanía ambiental. Se basa en el reconocimiento de que todos nuestros destinos —y los de nuestra ciudad— están entrelazados, desde los más privilegiados a los más marginados. Es más, la marginación de unos—su vulnerabilidad al ser desplazados por el desarrollo y su subsecuente uso como recurso político— perjudica a todos; propicia a la deforestación y, por lo tanto, aumenta el riesgo ambiental general. Al mismo tiempo, esta injusticia, y el sistema de corrupción del cual forma parte, pone en jaque a las instituciones encargadas de tomar decisiones por el bien de todos. El observatorio ciudadano, al fomentar la participación de universidades y grupos ciudadanos en el análisis de nuestros problemas comunes y la elaboración de soluciones más sustentables y justas, provee también una plataforma para la formación de buenos vecinos.

Bibliografía

- Aquino, Victor Hugo. (2013).** *Análisis espacio-temporal del cambio de uso de suelo por expansión urbana-migración-deforestación en el Suelo de Conservación del Distrito Federal.* (Tesis de Maestría). Centro De Investigación en Geografía y Geomática <Ing. Jorge L. Tamayo>>, A.C. <https://centrogeo.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1012/18/1/52-2013-Tesis-Aquino%20Illesc%20as%20Victor%20Hugo-Maestro%20en%20Geomática.pdf>
- González, R., B. Teresa y A. Bolaños. (2017).** *El Tren Interurbano se abre paso con tala de árboles en El Ocotil.* La Jornada. www.jornada.unam.mx/2017/06/21/capital/031n1cap
- Guzmán, J. C. M. (2017).** *Disputas ciudadanas en torno a los megaproyectos urbanos en la Ciudad de México.* Espacialidades. Revista de temas contemporáneos sobre lugares, política y cultura, 7(2), 35-62.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018).** *Estudio Origen-Destino de la Zona Metropolitana del Valle de México 2017.* <http://www.iingen.unam.mx/es-mx/Investigacion/Proyectos/Documents/PresentacionOD.pdf>
- Lartigue, C. (2017).** *Sobreexplotación de mantos acuíferos en la cdmx, causa de fractura de tuberías y fugas de agua.* Boletín UNAM-DGCS. http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2017_212.html
- Lira, I. (2017).** *Pobladores de El Ocotil exhiben a Mancera y Rubalcava: fue show, no “salvaron” el bosque, acusan. Sin Embargo.* <http://www.sinembargo.mx/11-07-2017/3255172>
- Olvera, M. (2004).** *“Materiales de construcción en la ciudad de México durante la época virreinal: Sobre el uso y abuso que se hace de la madera para la construcción”.* Boletín de Monumentos Históricos (1), 93-103.
- Peet, R. y M. Watts. (1996).** *Liberation Ecologies.* London: Routledge.
- Procuraduría Ambiental y de Ordenamiento Territorial. (2010).** *Ocupación irregular y riesgo socio-ambiental en barrancas de la Delegación Álvaro Obregón, Distrito Federal.* Mexico: PAOT. <http://200.38.34.3/documentos/paot/estudios/EOT-04-2010.pdf>
- Richard, A. (2017).** *Ciudadanía Ambiental en la Megalópolis.* En F. De Alba (ed.), *Las Paradojas de la Megalópolis. Gobernar el aire, el agua y el territorio.* (211-234) Ciudad de México: Centro de Estudios Sociales y Opinión Pública (CESOP), Cámara de Diputados.
- Secretaría de Medio Ambiente (SEDEMA). (2017).** *Suelo de Conservación.* <http://www.sedema.cdmx.gob.mx/programas/programa/suelo-de-conservacion>
- Silva, R. (2013).** *¿Qué es un Observatorio Ciudadano? Apuntes para la Discusión.* Vínculos: Sociología, análisis, y opinión 1(4), 177-184.
- Suárez, G. (2017).** *Empresa acuerda compensar tala en El Ocotil con 740 árboles.* El Universal. <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/metropoli/cdmx/2017/07/15/empresa-acuerda-compensar-tala-en-el-ocotal-con-740-arboles>
- Ventura, P. (2017).** *Sobreexplotación del acuífero potencializó daños del 19s en la CDMX.* El Big Data. <https://elbigdata.mx/reportajes/sobreexplotacion-del-acuifero-potencializo-danos-del-19s-en-la-cdmx/>
- Villegas, P. (2018).** *Los últimos campesinos de Santa Fe.* New York Times. <https://www.nytimes.com/es/2018/02/15/santa-fe-ciudad-de-mexico-urbanismo/>

Si el *makerspace* puede revolucionar una mente, ¿puede reparar el mundo?

Joshua Filiberto Castillo Dueñas, María Nayely López Negrete, Itzel Montoya Ríos, Juan Óscar Rodiles Delgado

Colegio Hebreo Maguen David, (CHMD), México



Abstract

El Movimiento *Maker* en la educación se basa en el construccionismo, filosofía del aprendizaje práctico mediante la construcción de cosas; esta filosofía pretende desarrollar una cultura que anime a los individuos a resolver sus problemas cotidianos utilizando los recursos disponibles en su entorno. Los individuos que participan activamente en este movimiento se denominan “*makers*”. El siguiente artículo explica qué es la Filosofía *Maker* desde sus orígenes; muestra tanto sus fundamentos teóricos así como algunos ejemplos de sus posibilidades de implementación en un entorno escolar usando la experiencia empírica del Colegio Hebreo Maguen David en México. El artículo sugiere que, para un maestro, ser también *maker* representa la oportunidad de mejorar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y motivarlos a ser socialmente responsables.

The Maker Movement in education is built upon the foundation of constructionism, which is the philosophy of hands-on learning through building things; it intends to develop a culture that encourages individuals to solve their everyday problems using available resources in their surroundings. The people actively involved in this movement are called “makers”. The following article explains what Maker Philosophy is from its origins; it shows both its theoretical foundation as well as some examples of its implementation possibilities in school-settings (showing initiatives implemented at the CHMD School in Mexico). The article argues that, for a teacher, to be also a “maker” represents an opportunity to improve students’ learning process by holding them socially responsible.

Relación del artículo con Tikun Olam

En la actualidad, enfrentamos nuevos desafíos sociales y culturales; el ámbito educativo no está exento de esto, entonces ¿cómo averiguar si los métodos de enseñanza contemporáneos que se aplican en las aulas están preparando ciudadanos con las competencias necesarias para hacer frente a este mundo que se encuentra en un constante cambio?. A esto, hay que sumar que las nuevas generaciones aprenden, interactúan, consumen y se relacionan de manera diferente. Como instituciones educativas, debemos conscientizar a los alumnos acerca de los fenómenos sociales que les rodean para que no sólo desarrollen propuestas encaminadas a su bienestar personal, sino también al de la comunidad.

El presente artículo plantea una alternativa al sistema educativo tradicional que, más que desecharlo para comenzar desde cero, lo nutre y complementa proponiendo herramientas que permiten a los alumnos estar preparados para los vertiginosos cambios que se viven hoy en día, además de desarrollar en ellos un verdadero juicio crítico y una conciencia acerca del bienestar a nivel global.

El alcance potencial de esta filosofía es inmenso; de ella, han surgido proyectos como Tikkun Olam Makers (TOM), un movimiento global de comunidades que conecta a fabricantes, diseñadores, desarrolladores e ingenieros, con personas con alguna discapacidad física para desarrollar soluciones tecnológicas a sus desafíos cotidianos. Este tipo de trabajo se realiza en sólo dos o tres días. TOM se ha convertido ya en un fenómeno mundial que ha tenido sede en lugares como Astana, Buenos Aires, Melbourne, Nueva York y Ciudad de México y que habrá mejorado la calidad de vida de 250 millones de personas en 10 años.

Si, como en el ejemplo anterior, mediante esta filosofía, se puede crear impacto verdadero y medible en un tiempo limitado ¿cuál sería su alcance si la adoptáramos en nuestro sistema educativo de manera permanente?

Postura de los autores

Joshua Filiberto Castillo Dueñas

La filosofía presentada en este artículo se encamina a formar individuos analíticos, creativos y responsables de su entorno que, no solamente sean capaces de pensar soluciones, sino de ponerlas en práctica a pesar de las limitantes que se les puedan presentar.

Esta propuesta cobra mayor relevancia al plantearnos preguntas como: ¿Qué podemos hacer para mejorar nuestra sociedad?, ya que no sólo se concentra en desarrollar conocimientos técnicos, sino que además hace énfasis en los elementos sociales y emocionales del alumno, creando así sujetos que no son ajenos a las problemáticas del mundo y que, además, tienen las herramientas necesarias para buscar soluciones. En lo personal, considero que un cambio como éste, en la educación, es indispensable para comenzar de verdad a “reparar al mundo”.

María Nayely López Negrete

Desde mi experiencia como pedagoga, he tenido la oportunidad de explorar diversas propuestas formativas, algunas más creativas que otras, pero muchas, o casi todas ellas enfocadas únicamente a un ambiente en concreto: la escuela.

Hablar del *maker* como ente capaz de actuar en “un espacio tan grande como el mundo” implica la posibilidad de acercarnos a una mejor definición respecto al rol del alumno que se encuentra en formación: un individuo capaz de aprender todo el tiempo y en cualquier lugar y de aplicar su creatividad en la búsqueda de soluciones innovadoras, no sólo para problemáticas personales, sino sociales y globales también.

Creo que, si bien la Filosofía *Maker* y el *makerspace* no representan “la solución” a los viejos problemas que tiene nuestro sistema educativo, si son un acercamiento a un proceso de pensamiento distinto para la formación de sujetos que, sin duda, encontrarán mucho más sencillo el enfrentar las vicisitudes del mundo global y complejo que estamos habitando hoy en día.

Itzel Montoya Ríos

A lo largo de mi preparación universitaria y experiencia laboral, he logrado comprender que uno de los propósitos de cualquier profesión en la actualidad es el de generar conciencia respecto al impacto en la huella social y ambiental que esta misma generará en el planeta una vez que el profesional comience a ejercerla, y cómo esto se vincula a lo ya hecho por generaciones anteriores.

Es necesario emprender acciones para reparar a nuestra sociedad por medio de proyectos que representen una nueva forma de pensar y aprender a sentirnos libres y utilizando métodos que disten de la seriedad o rigidez a la que estamos acostumbrados desde la educación tradicional; todo ello con el propósito de afianzar nuestra identidad y valores por medio del juego, el reto de solucionar, crear o reinventar cualquier situación para un bien común.

Como recreadora, creo que la forma más trascendental de aprender es el juego y la realización de dinámicas libres que incluyan retos que dejen satisfecho al individuo con la finalidad que sea capaz de reproducir estas experiencias productivas en cualquier momento de su vida. Para mí, el reto es el factor más importante para aprender y el juego el puente para que todos quieran y puedan hacerlo, es el camino a la satisfacción y a la libertad.

Juan Oscar Rodiles Delgado

Como pedagogo, estoy convencido que la educación es una de las herramientas más poderosas para transformar la sociedad, una sociedad que necesita personas capaces de imaginar un mundo diferente, de crear alternativas adecuadas, apasionadas por sus sueños, sin miedo a atreverse a probar, empáticas, dispuestas a reinventarse y ser sujetos activos dentro de una sociedad que requiere de su actitud proactiva y dinámica para regenerar el tejido social tan lastimado últimamente.

En ese sentido, la Filosofía *Maker* se perfila no sólo como una alternativa para empoderarnos y re-conectarnos —como diría Pestalozzi—, con nuestra “mente, corazón y manos”, en un contexto sociocultural volátil, lleno de incertidumbres, complejo y, en ocasiones, ambiguo. Como educadores, podemos participar activamente en la transformación de la educación, desde el reconocer al otro como un agente de cambio, hasta consolidar un modelo educativo flexible, capaz de reconocer a todos los involucrados y actuar ante la indiferencia.

Introducción

Vivir en un mundo cambiante, diverso y demandante como el que habitamos, motiva a llevar a cabo una serie de procesos de reflexión y análisis que nos permita comprender las necesidades de los ciudadanos contemporáneos, las nuevas condiciones sociales, tecnológicas, económicas y políticas de la aldea global. A partir de esta reflexión, es pertinente también analizar a la Educación, como ciencia, desde diversos enfoques, y desarrollar nuevas estrategias que consideren la diversidad de los educandos e impulsen su capacidad para analizar, tomar decisiones y ser activos, creativos y propositivos. Partiendo de estas premisas, el Colegio Hebreo Maguen David (CHMD) se ha propuesto plantear nuevos y diversos escenarios de aprendizaje y formatos pedagógicos.

El presente artículo surge de una serie de inquietudes que se vinculan con lo anterior: ¿Cómo se lograría el ideal de persona sin experimentar, problematizar y alterar el entorno?, ¿los sujetos que se gradúan actualmente de las escuelas formales, realmente responden a las necesidades de la comunidad global?, ¿por qué seguir pensando en una sola forma de enseñanza, cuando tenemos múltiples formas de aprender e interpretar la realidad?, ¿por qué asumir que sólo se puede aprender en escenarios diseñados tradicionalmente para la educación?, ¿para qué fomentar el aprendizaje en entornos sociales bajo condiciones de libertad y creatividad?, ¿por qué pensar en los docentes como mentores de procesos curriculares y extracurriculares?, ¿qué pasa cuando dentro de un espacio formal se dejan de lado los gustos y necesidades de los sujetos y se crea una dinámica de grupo nociva?

Aún desde una postura empírica, el CHMD se atrevió a apostar por un espacio donde uno de los procesos fundamentales para el aprendizaje fuera observar, analizar, generar hipótesis, experimentar, equivocarse y reformular hipótesis; dando así oportunidad a los sujetos de explotar su creatividad ante fenómenos conocidos y desconocidos para someter a prueba sus propias teorías y realizar comprobaciones. Asimismo, el *maker* en el colegio se concibió como un ente que favorece la transformación de la práctica educativa al desafiar la enseñanza tradicional centrada en la transmisión de contenidos, y convertirla en una en donde el hacer cobra un nuevo significado, se re-apropia de manera crítica el uso de la tecnología y entiende que el conocimiento no es algo que se transmite, sino que se construye al interactuar con los objetos, las personas y el contexto.

El *maker* puede trabajar desde lo que denominaremos un “*Makerspace*” espacio que, además, concentra una serie de condiciones, por ejemplo, respeto a la identidad, libertad de acción sin estereotipos, tolerancia (entendiendo esto como el respeto a la diferencia de opiniones y pensamientos), instalaciones tan amplias como el mundo (ya que no se requiere de un espacio físico, sino de un espacio intelectual y creativo que trascienda los muros).

En este punto, se hace necesario enfatizar que no se trata de descubrir el “hilo negro” de la educación, sino de poner en marcha cosas que históricamente han resultado bien e incorporar elementos innovadores que permitan cautivar audiencias y mejorar los procesos formativos de los sujetos que actualmente encontramos en los diferentes espacios educativos. Comencemos la reflexión con un breve viaje en el tiempo, mismo que inspiraría al CHMD a emprender su propia travesía de innovación hace ya tres años.

De la máquina voladora a la Filosofía *Maker*

“No fracasé, sólo descubrí 999 maneras de cómo no hacer una bombilla”

Thomas A. Edison

Iniciemos el recorrido hablando de dos personajes, entre muchos otros, que con su ideología y forma de ver el mundo dieron origen a una filosofía que tendremos oportunidad de analizar más adelante: la Filosofía *Maker*.

Comencemos por Leonardo Da Vinci y su máquina voladora, también conocida como ornitóptero, artefacto inspirado por la pasión que Da Vinci sentía por la aviación y por su intención de lograr que las personas pudieran elevarse y volar como los pájaros. Tratemos de estudiar este ejemplo desde el modelo de experimentación que ya hemos planteado anteriormente, retomando datos documentados y publicados así como algunas hipótesis sobre cómo pudo ser el proceso creativo que le dio origen.

Observación y análisis:

horas de observación documentada, principalmente de aves, murciélagos y cometas. Tal vez, una de las inspiraciones más importantes en su invento fue la del vuelo del murciélago, ya que el diseño de las alas del ornitóptero corresponde con la estructura ósea de estos animales.

Planteamiento de hipótesis:

“Leonardo Da Vinci escribió sus dos famosos tratados sobre el vuelo de los pájaros entre los años 1486 y 1515. Inspirándose en el aleteo de las aves [...] fijándose en detalles como el planeo o el despegue se acercó bastante al diseño de las actuales alas delta, diseñando varios modelos, para uno o varios pasajeros e incluso de dos pisos, alternando diseños en los que el piloto estaba de pie o recostado”.

Experimentación, error y replanteamiento de hipótesis:

“Leonardo se dio cuenta del principal problema del diseño del ornitóptero: el piloto nunca podría producir la energía suficiente por sí mismo para conseguir la sustentación necesaria para elevarse, ya que los músculos humanos tienen una relación distinta de potencia y peso que los de las aves”.

¿Es Leonardo Da Vinci el primer *maker* de la historia? Quizá una pregunta antecedente sería: ¿qué significa ser un *maker*? veamos otro ejemplo.

Otro personaje que ejemplifica este tipo de pensamiento es Thomas Alva Edison, quien es reconocido como uno de los inventores más productivos de los Estados Unidos de América. Edison, al igual que Da Vinci, seguía un proceso muy similar en lo que se refiere a la invención. En su caso, socialmente encontró diversos obstáculos que lo llevaron a explorar el error como parte de su proceso creativo, consiguiendo más de 1,000 patentes de sus inventos.

Inventar para otros:

la primer patente de Edison fue una máquina para el conteo de votos mediante el uso de electricidad; al presentarla ante un comité del Congreso de Washington, la respuesta que obtuvo fue: “Joven, si hay en la tierra algún invento que no queremos aquí, es exactamente el suyo. Una de las armas más poderosas en las manos de las minorías para evitar las malas legislaciones es demorar las votaciones y este aparato lo único que haría sería prevenirlo”. De acuerdo con diversas fuentes, esta respuesta lo decepcionó y llegó a pensar que posiblemente se estaba adelantando a su época. Sin embargo, reflexionó sobre la existencia de un componente que probablemente no había tomado en cuenta en un principio, el “elemento social”. Esta experiencia fue un detonante para que sus posteriores desarrollos estuvieran enfocados a resolver problemáticas para las cuales hubiera una verdadera demanda en el mundo. Esta nueva forma de pensar hizo que, con el tiempo, la gente volteara a ver sus inventos y quisiera adquirirlos, lo cual le llevó a convertirse en el empresario que hoy recordamos.

Un elemento más de la filosofía de Edison fue “inventar con otros”. Cuando pensamos en la palabra “inventor” suele venir a la mente un ser solitario que desarrolla sus ideas sin el apoyo de otras personas, imagen que no podría estar más lejos de la realidad de Edison, quien comprendió la importancia de realizar trabajo en equipo en durante todo proceso de invención, situación que lo llevó a concretar la creación del laboratorio de investigación tecnológica más grande del mundo en 1887.

Tomando en cuenta lo anterior, surge una nueva reflexión ¿cómo enlazar los procesos cognitivos, creativos y emocionales con los resultados manuales originados en una hipótesis que no necesariamente resultará exitosa en el primer intento?

Citemos a Johann Heinrich Pestalozzi diciendo que “...lo único que para el hombre es real verdadera y esencialmente provechoso es lo que conmueve a través del corazón, la mente y la mano: las fuerzas propias de la naturaleza humana”. Para él, estos tres elementos sirven para determinar el potencial, la formación y la educación del ser humano, sin dejar de lado el aspecto motivador. Veamos una breve explicación de cada uno de los elementos de esta triada:

Corazón

“Se puede decir que el “corazón” participa cuando los alumnos trabajan con alegría de verdad. [...] Esto acontece cuando los alumnos alcanzan sus metas y así perciben verdaderamente sus propias capacidades.”

Mente

“Con <<mente>> Pestalozzi alude a todas las funciones mentales y espirituales que nos permiten discernir de manera razonada las cosas. A ella pertenecen la percepción, la memoria, la representación, el pensamiento y el lenguaje. Pestalozzi se refiere a menudo a estas capacidades usando las palabras <<mente>> o <<capacidades mentales o intelectuales>>.”

Mano

“Pestalozzi emplea las expresiones: <<capacidades físicas>>, <<capacidades manuales>>, <<capacidades artísticas>>, <<capacidades domésticas>> o también <<capacidades sociales>>. Con la palabra <<mano>> piensa en la actividad práctica del ser humano en la que la destreza y la fuerza corporal junto con la comprensión y la voluntad se unen para realizar algo fructífero.”

Una de las aseveraciones de Pestalozzi, es que los niños debían aprender a partir de la actividad y la interacción con objetos, libres para perseguir sus intereses y elaborar sus propias conclusiones.

De acuerdo con Sylvia Libow Martínez, los planteamientos de Pestalozzi reconocían que el aprendizaje ocurría de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido y de lo simple a lo complejo, creía que era mucho más enriquecedor aprender de la naturaleza, el juego y la observación del mundo, por lo que hace énfasis en la intuición y la espontaneidad como herramientas que permiten a los niños encontrar sus propias respuestas, favoreciendo los hechos y la experimentación sobre las palabras.

Pestalozzi nos permite establecer una de las bases conceptuales para comenzar a hablar de la ya antes mencionada Filosofía *Maker*, donde el corazón, la mente y la mano serán determinantes para el desarrollo integral de los sujetos, en esta integración no podemos dejar de lado los planteamientos de Seymour Papert, citado por Libow como “el padre del movimiento *Maker*”, y también conocido como “el padre del Construccionismo”, siendo educador, epistemólogo y pionero en el campo de la inteligencia artificial.

Aprender a través de la experiencia

De acuerdo con Claudia Vicario, el enfoque construccionista de Papert, reconoce la habilidad natural de los seres humanos para aprender a través de la experiencia y para organizar y sintetizar la información. Él asegura que “...el mejor aprendizaje no derivará de encontrar mejores formas de instrucción, sino de ofrecer al educando mejores oportunidades para construir.”

Dos de los principios del Construccionismo más importantes para lo que más adelante se consolidaría como la Cultura *Maker* es la asignación de roles, donde, el que aprende es un sujeto activo, creativo y propositivo, comprometido con el diseño de sus propios proyectos, y el que orienta, tiene como reto facultar y empoderar al que aprende para asumir un compromiso social, poniendo a su alcance o haciendo notar los recursos necesarios para llevar a cabo sus proyectos.

Esta forma de pensar da origen a la necesidad de concretar dispositivos problematizadores que permitan al que aprende y al que orienta, trabajar de forma libre, creativa y propositiva, dando espacio a los gustos personales, a los conocimientos, a las habilidades individuales, a las capacidades sociales y a todo el conocimiento nuevo que pueda enlazarse al saber de cada sujeto.

Después de los antecedentes revisados, es quizá buen momento para comenzar a definir lo que ya hemos mencionado varias veces: ¿qué es la Filosofía *Maker*?

Maker: una filosofía atemporal

La Filosofía *Maker* representa una extensión de la cultura DIY (Do It Yourself) que promueve la idea que “todos somos hacedores, nacimos hacedores, tenemos la habilidad de hacer cosas, de agarrar las cosas con nuestras manos, no sólo vivimos, sino que hacemos y creamos cosas” en la actualidad, esta cita puede ir más allá, impulsando la experimentación, innovación y readaptación de materiales para resolver o entender un problema o fenómeno. Ahora bien, ¿de dónde viene la expresión *maker* para referirse a un sujeto y por qué ha ganado terreno en el ámbito formal e informal?

Sabemos que este término fue empleado por primera vez formalmente en la revista *Make por Dale Dougherty* en el 2005, quien afirma que algunos nacimos siendo *makers* y otros nos convertimos en *maker* casi sin darnos cuenta, mediante la adopción de diferentes roles para entender, investigar, desarmar, documentar, decorar e integrar la tecnología a nuestras necesidades y vida cotidiana.

Al igual que DIY, que dice que “cualquiera lo puede hacer”, el movimiento *Maker* hace énfasis en que todos podemos ser creadores de cosas extraordinarias, pero depende de nosotros mismos el explotar nuestra creatividad, además de auto-impulsarnos a trabajar y aprender en comunidad, por lo que también podemos hablar de DIWO (Do It With Others).

Es importante mencionar que dentro de esta filosofía no sólo se busca solucionar inconvenientes que se le presenten a un sujeto de manera cotidiana, pues también debemos tener en cuenta el componente social, es decir, preguntarse: ¿puede ayudar a otros la respuesta a mi problema? Esta intención social ha popularizado páginas de internet como Instructables o Thingiverse, en donde sus miembros que cuentan con distintos perfiles colaboran para la creación de proyectos, que después son publicados para que cualquier persona pueda hacer uso de ellos.

Esta ideología impulsa también la creación de comunidades, en donde los miembros ayudan y enseñan a otros integrantes, pero la principal responsabilidad del aprendizaje recae en el sujeto quien, con base en la observación y la experimentación, construye su aprendizaje. Retomando el ejemplo de Da Vinci y su proceso creativo, podemos asegurar que, aunque el

término *maker* se ha popularizado en la última década, no se refiere a algo completamente nuevo; pues, como seres humanos, siempre hemos tenido la necesidad de entender e intervenir en los fenómenos que nos rodean.

¿Ahora, cómo impulsar este tipo de pensamiento en los espacios educativos para transformar la pasividad y el pensamiento rígido y motivar a los sujetos en formación a convertirse en seres proactivos para su entorno?

El primer espacio, la primer semilla

De acuerdo con Factory Fantasy, en el artículo titulado *Maker Faire Founder Dale Dougherty On The Past, Present, And Online Future Of The Maker Movement*, en el año 2006 en San Francisco California se creó un espacio denominado Make Faire en el que confluyen profesionales de diferentes especialidades y se crea un ambiente propicio para la generación de nuevos conocimientos para el bien común, como el trabajo en comunidad.

Con el tiempo, la *Make Faire* ha ido evolucionando y ha convocado a personas curiosas, intrépidas y profesionales, cuyo deseo es compartir lo que son capaces de hacer en una atmósfera de colaboración. Estas personas son motivadas por la falta de espacios para construir de forma colaborativa, ya que la gran mayoría experimentan de forma solitaria en estacionamientos caseros y hasta en mesas de cocina adaptadas para el trabajo manual.

Hoy en día, sabemos que existen espacios similares a éste denominados *HackerSpaces*, *FabLabs* y *MakerSpaces*; en el presente artículo retomaremos este último concepto para definir a todos los “espacios organizados y adaptados para diferentes tareas, por ejemplo: inspirarse, leer, dialogar, trazar planos, escribir algún proceso, cortar materiales, ensamblarlos y probar prototipos, es decir, un lugar de interacción con maquinaria y herramientas; sólo o en grupo.”

Makerspace colectivo y educativo, marcando tendencia

En el contexto del modelo del CHMD, la cultura digital es entendida como una herramienta de análisis que nos permite problematizar los fenómenos culturales de los que hoy somos testigos y partícipes; nos invita a repensar las prácticas educativas para transformarlas en acciones que faciliten el desarrollo integral de sujetos capaces de enfrentarse a un mundo incierto pero lleno de posibilidades de innovación, sin perder de vista la formación integral de

los alumnos desde el nivel maternal, primaria, secundaria y bachillerato. Dicha travesía ha llevado a las autoridades, docentes, administradores, alumnos, padres de familia y asesores externos a trabajar en colaboración para definir líneas de acción interconectadas para promover la inclusión, generar entornos propicios para la participación activa, aventurarse a ser actores y no sólo espectadores de una cultura capaz de reconstruir su presente e inventar su futuro.

En este contexto y como podremos ver más adelante, el CHMD busca formar individuos que se auto-reconocen como agentes de cambio, capaces de realizar modificaciones en su entorno mediato e inmediato, encontrando en ello satisfacciones personales y colectivas e impactando así de manera positiva el mundo en el que habitan. Para lograrlo, en 2015 el Colegio adopta los principios de la Filosofía *Maker* y la cultura digital y los enlaza para plantear la estructura del primer *Makerspace* dentro de un colegio en América Latina. En este lugar, el aprendizaje es sinónimo de hacer y de transformar el conocimiento con ayuda de diversas tecnologías: análogas y digitales, fomentando la creatividad, la diversión y el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas, donde los sujetos son acompañados por mentores y docentes para crear una experiencia colaborativa y un bien social.

Después de dos años de operación y bajo el enfoque de observación, error y replanteamiento, en 2017 se crea una currícula específica para el *MakerSpace*, para facilitar la creación de nuevas experiencias de aprendizaje sin perder de vista la Filosofía *Maker*, los principios filosóficos del Colegio, las necesidades académicas y las inquietudes personales de los alumnos.

En ese sentido, se diseñaron cinco dimensiones para trabajar en conjunto con profesores, mentores, coordinadores y alumnos con la misión de transformar el entorno social en una revolución cognitiva, llevándonos a establecer el “Perfil de la persona *maker* en el CHMD”, a la cual definimos como “...una persona curiosa con la capacidad de detectar problemas, situaciones o retos relevantes que busca resolver con los recursos disponibles mediante el diseño, desarrollo, prototipo, prueba y rediseño de soluciones, hace uso crítico y responsable de la tecnología y tiene la capacidad de comunicar y fomentar el trabajo colaborativo y el conocimiento abierto”. Este perfil se encuentra diseñado de manera transversal con niveles de dominio diversificados para dar atención a todos los alumnos del colegio, desde preescolar hasta bachillerato, reconociendo que cualquier sujeto, sin importar su edad o niveles de dominio, es competente como un sujeto *maker*.

Las cinco dimensiones que integran la currícula y que marcan el trayecto del proceso de pensamiento *maker* son: Explorador Crítico



Figura 1. Esquema de las dimensiones de la currícula maker.

Exploración crítica:

exploración y comprensión profunda del contexto y sus actores para la identificación de retos o problemáticas, resultado de la curiosidad, la indagación y la creatividad.

Diseño conceptual:

construcción de ideas audaces para someterlas a discusión y evaluación de las posibles soluciones, atendiendo a las necesidades del contexto y sus actores. Todas las ideas suman y se valoran.

Generación del cambio:

puesta en práctica conocimientos y habilidades para el desarrollo de estrategias o prototipos, con base en ideas audaces e innovadoras. El alumno es capaz de experimentar, evaluar y ejecutar cambios de mejora con base en ensayo y error para la obtención de resultados esperados.

Comunicación asertiva:

organización de información para comunicar y compartir ideas, con la finalidad de inspirar y promover cambios en el entorno a través de diversos medios y plataformas digitales e impresos para la conformación de una comunidad de aprendizaje creativa y propositiva.

Emprendimiento social:

esta dimensión es transversal, se refiere al ser conscientes del entorno en el que vivimos y qué acciones podemos tomar para mejorarlo, nos invita a reflexionar durante el desarrollo de cada una de las otras dimensiones con preguntas como: ¿Qué problemas hay en mi casa, colegio o comunidad? ¿cómo puedo ayudar a solucionarlos?, (explorador crítico) ¿cómo puedo hacer que mi idea sea una solución viable en el entorno en el que se aplicará? (diseñador conceptual), ¿qué recursos requiero para la realización de mi idea y cuál es el impacto que tiene realizarla? (generador de cambio), ¿mi solución puede ayudar a otras personas en el mundo?, ¿cómo puedo compartir mis hallazgos? (comunicador asertivo).

Estas dimensiones se encuentran diseñadas desde el enfoque por competencias, buscando que cada sujeto pueda reconocer y mejorar sus niveles de dominio en habilidades tecnológicas, sociales y académicas de forma paulatina hasta consolidarse como un “emprendedor socialmente responsable”.

En congruencia con lo anterior, el Colegio se preocupa por proponer iniciativas, proyectos y semillas de inspiración desde todas sus líneas de acción, considerando, por supuesto, al *MakerSpace*, el cual busca mantenerse como un dispositivo que, desde el ámbito educativo, pueda revolucionar mentes para que éstas, a su vez, participen de manera activa en la construcción y reconstrucción de nuestro entorno, desde diferentes ámbitos, niveles y perspectivas.

¿Cómo combinar los factores antes mencionados (Filosofía *Maker*, principios filosóficos del Colegio, necesidades académicas y, sobre todo, las inquietudes personales de los alumnos de manera creativa y ordenada?

Con base en la currícula maker, en el CHMD ha puesto a prueba un instrumento para organizar el pensamiento de los niños que participan en el *MakerSpace*, partiendo de ideas generales y llegando a ideas concretas, tomando en cuenta sus inquietudes, deseos e intereses para encontrar soluciones a los fenómenos que los rodean.

Este instrumento les permite inspirarse, realizar lluvias de ideas (exploración crítica), diseñar (diseño conceptual), prototipar, dar seguimiento a su proceso creativo mediante una bitácora y llevar a cabo un análisis metacognitivo de los resultados que obtuvieron (generación de cambio), culminando con la decisión de cómo compartir lo aprendido con otras personas para encontrar mejoras a sus propuestas (comunicación asertiva) y en cada etapa del proceso, reflexionar sobre el propósito del proyecto y en qué maneras influye su realización en nuestro entorno (emprendimiento social).



Figura 2. Ejemplos de canvas de alumnos del Club Maker.

Como ya se ha mencionado antes, muchas de las acciones que se generan en el *MakerSpace* no suceden o se consolidan en un solo lugar y el no tener que depender de un solo espacio abre las posibilidades para el desarrollo de habilidades en los sujetos. Lo anterior nos lleva a poder afirmar que el *Makerspace* no hace al maker, el maker es capaz de crear ese espacio de inventiva conocido como *Makerspace*.

De lo global a lo individual

De manera congruente con todo lo expuesto hasta el momento, el *Makerspace* del CHMD busca en cada una de sus actividades y proyectos fomentar acciones que beneficien a nuestro planeta en todos sus ámbitos de convivencia, tanto con las personas como con otros seres vivos y sus entornos, por lo que compartimos algunos ejemplos.

Club *Maker* (Proyecto ¡Ajá!):

El Club *Maker* es un espacio de aproximadamente 90 minutos a la semana, durante el cual los alumnos pueden conceptualizar proyectos individuales con el apoyo de un mentor y del *canvas* que hemos mencionado antes.

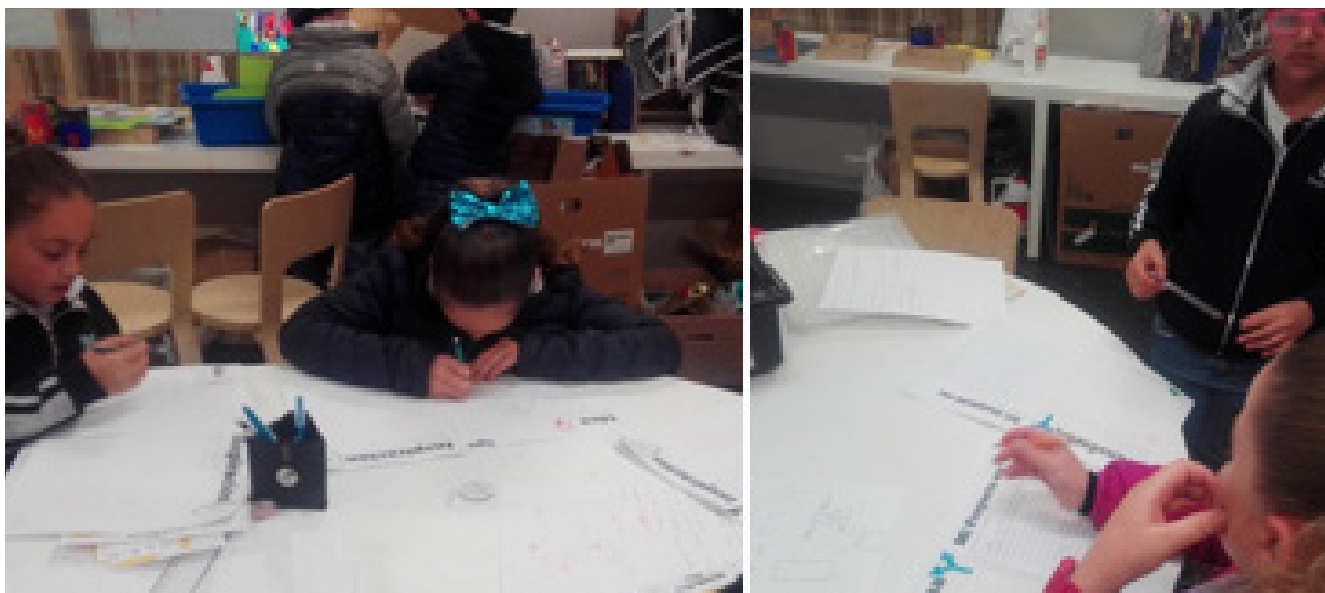


Foto 1. Alumnos de primaria trabajando en el *canvas* para organizar sus proyectos *Maker*.

Este club, desde su inicio, se planteó como meta que los proyectos realizados dentro de él no solamente fueran una manualidad, es decir, que los trabajos tuvieran un por qué enfocado a que los niños desarrollen conocimientos, habilidades y valores que les ayuden en la resolución de problemas a lo largo de su vida. Para garantizar este propósito, los mentores trabajan con los niños, los acompañan, inspiran y motivan a pensar distinto “fuera de la caja” nunca dando respuestas directas, sino haciendo las preguntas adecuadas sobre el trabajo que los alumnos realizan: ¿por qué quieres hacer este proyecto?, ¿es solo para tí o podría servirle a alguien más?, ¿crees que podríamos usar esto para otra cosa?, ¿te has preguntado si a alguien le interesaría aprender a hacer esto? ¿se puede mejorar?

Para ayudar a organizar el pensamiento de los niños, este proceso se encuentra en el marco de las cinco dimensiones a través del *canvas* que ya hemos revisado antes. De esta forma, ideas que comenzaron como hacer un juguete gradualmente se transforman en proyectos más ambiciosos que no sólo toman en cuenta las necesidades propias, también consideran que estamos sumergidos en una sociedad con problemáticas para las que podemos proponer soluciones.



Foto 2. Proyecto que comenzó por la inquietud de un alumno de 3er grado de primaria que deseaba hacer un barquito de madera y que después del trabajo realizado en el Club Maker evolucionó hasta ser un “barco ecológico”. Durante el proceso, el alumno se percató del impacto que tiene el uso de combustible y de baterías. Cabe mencionar que todos sus componentes son reciclados, esto por decisión del niño.

Una de las experiencias más enriquecedoras que se han observado en aquéllos que participan en este club es que algunos han comenzado a tomar la iniciativa de enseñar lo que aprenden o ayudar a que sus compañeros realicen sus propios proyectos, y los orientan con un proceso similar al que se sigue con el *canvas*.

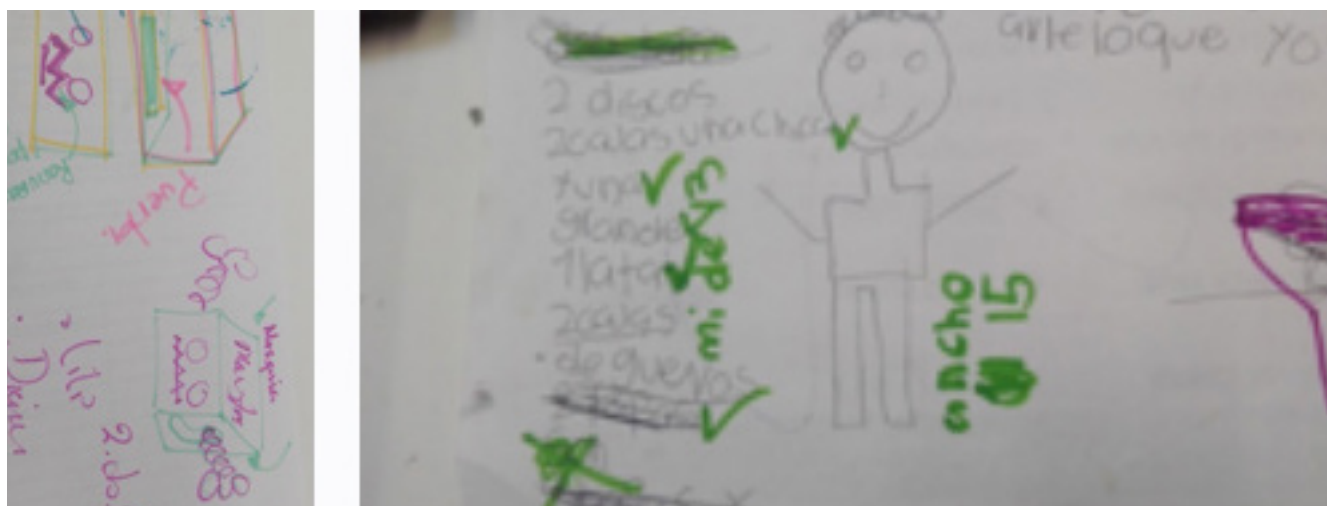


Foto 3 (Lado izquierdo) y (Lado derecho). Iniciativa de niños del Club Maker compartiendo sus saberes con otros niños.

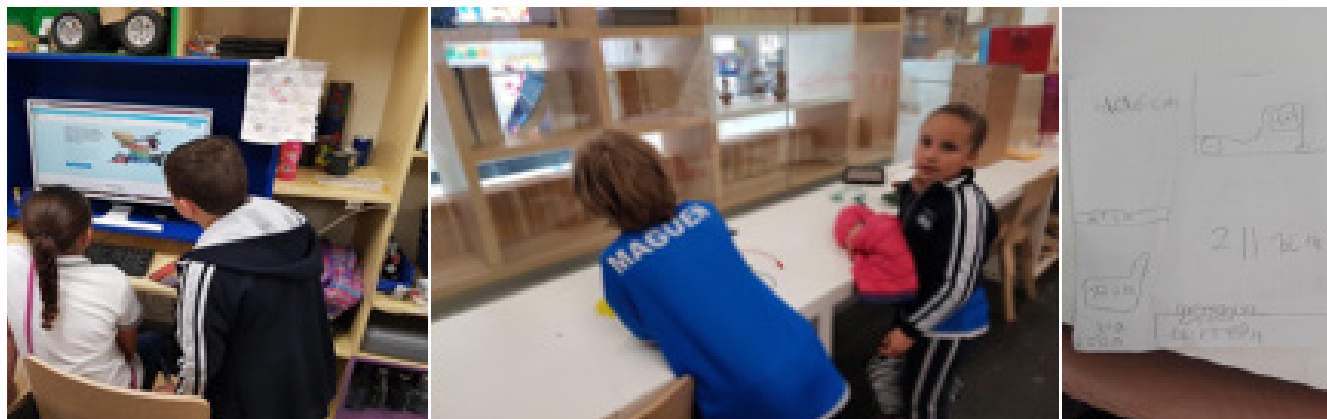


Foto 4. Niños explicando cosas que han aprendido acerca de cómo funcionan las herramientas del maker, sin una solicitud previa, demostrando iniciativa, conocimiento y voluntad para compartir.

Mini mentores:

para comenzar a compartir esta experiencia, mencionaremos a una alumna de primaria del Club *Maker*, quien tuvo la idea de dar una clase a un grupo de kínder, titulada “Cómo ser *maker*”, es así que surgió la propuesta de formar “mini mentores” para dar la oportunidad a otros alumnos que compartieron la misma inquietud y generaron ambientes de aprendizaje colaborativo durante sus periodos de receso.

Otros ejemplos son: una clase de repostería maker donde los alumnos participantes experimentaron con los ingredientes, las medidas y los tipos de cocción; descubriendo diversos fenómenos físicos y químicos; y presentaciones de niños *maker* de primaria a niños *maker* de kínder, para compartir un instructivo de seguridad de manera oral y especificaciones para el uso de la impresora 3D de manera detallada y justificada.

Los niños que participaron en esta actividad realizaron un proceso de planeación, en el que consideraron el conocimiento que querían compartir con sus compañeros, cuáles debían ser las medidas de seguridad a tomar en cuenta y sobre todo cuál debía ser el lenguaje a utilizar para que hubiera una comunicación efectiva entre ellos y los *makers* más pequeños.

Una de las cosas más importantes a resaltar de estos procesos es el interés genuino de los niños por alentar a sus compañeros a trabajar en equipo y a tomar acción, esto toma mayor importancia si consideramos que para generar un cambio en el mundo es necesario que sea a través de un grupo de personas y no sólo un individuo.



Foto 5. (Lado izquierdo) Alumna de primaria fungiendo como mentora de niños de Kínder. (Lado derecho) Alumnas de primaria quienes propusieron un club maker de cocina en los recreos.

Del “alumno problema” al *maker* innovador: en la vida profesional de un docente es normal escuchar el término “alumno problema”, un calificativo que se le asigna al estudiante que parece no estar en sintonía con la manera de trabajar de una clase o incluso de la escuela y con quien, por lo tanto, es difícil laborar, pero... ¿realmente el “problema” es el alumno?

Definitivamente hay muchos factores que influyen en la educación de un niño y en cómo reacciona a los distintos estímulos pedagógicos y sociales que se presentan en un aula; sin embargo, es interesante observar cómo algunos de ellos se relacionan de formas completamente distintas cuando se encuentran en un entorno con sistemas diferentes a los que están acostumbrados.

En el caso particular del CHMD, resulta sorprendente cómo algunos alumnos que en sistemas más tradicionales han cargado con la etiqueta de “alumno problema” logran construir su aprendizaje y apoyan a otros dentro del *makerspace*. Con esto, no se intenta insinuar que la cultura *maker* sea la solución a todos los conflictos educativos, pero sí nos hace cuestionarnos sobre los paradigmas tradicionales de la escuela.

Por ejemplo, en el salón de clases no la vemos como un cambio repentino en la evaluación, sino como un cambio gradual en la manera en la que el alumno se relaciona con el mundo; algunos, que han sido catalogados como bullies en otro momento, se han convertido

en mediadores de problemas; chicos a los que se les había puesto la etiqueta de “egoístas” se han involucrado en proyectos cuya única recompensa es la satisfacción de haber ayudado.

En este sentido, el *makerspace* ha probado ser un espacio no sólo para elaborar proyectos, también ha servido para reflexionar sobre la importancia de nuestras acciones al relacionarnos con el resto de nuestra sociedad.

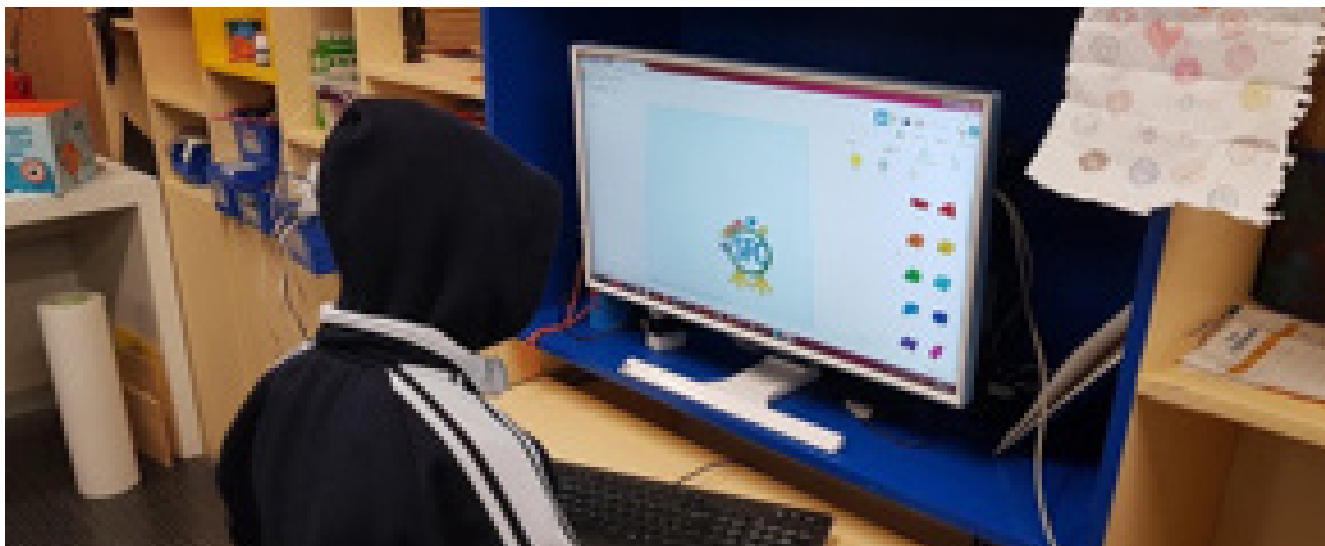


Foto 6. Ejemplo de alumno que había sido señalado como “chico problema” que trabaja en el makerspace.

Azotea verde:

sin duda, uno de los mayores retos a los que nos enfrentamos en la actualidad es la toma de conciencia sobre el cuidado del medio ambiente, aunque podemos tener iniciativas como la de instalar botes para separar basura o promover la cultura del cuidado del agua, es importante entender que el planeta y sus cambios están en nuestras manos.

Con el objetivo de crear un vínculo que genere responsabilidad con el medio y la naturaleza, se trabajó con niños de segundo grado de primaria, quienes se mostraron motivados con dar seguimiento al proyecto llamado “Azotea verde”. Para ello, el Club *Maker* designó un tiempo para la observación del espacio con dos propósitos:

- **Fortalecer el vínculo emocional con la iniciativa**, pues los niños se asombraron al ver un espacio tan grande y desperdiciado; algunos de los comentarios fueron: “¿por qué no ocupamos este lugar para darle un pulmón a la ciudad?”, “¿por qué hay plantas que están secas?”, “nos estamos acabando el planeta, hay que ayudarlo a respirar”.

- **Identificar un área adecuada para conformar un espacio verde.** Para ello, midieron el espacio, observaron la trayectoria del sol, las porciones del lugar donde se proyecta sombra y la infraestructura que valdría la pena conservar o la que haría falta diseñar para hacer funcional la azotea verde.

Posteriormente, se recuperó el conocimiento previo que los alumnos tenían sobre jardines urbanos y sus beneficios. Los niños aportaron ideas, se seleccionaron aquellas que eran viables de realizar en el tiempo programado y con los recursos que se tenían en ese momento. Con base en dicha información, se generó el prototipo de la azotea verde, para el que algunos alumnos contruyeron diferentes sistemas de riego cuyos diseños han evolucionado desde lo impráctico hacia lo funcional. Al momento de la publicación de este artículo, los niños se encuentran en la disposición de continuar con el cuidado y conservación de esta azotea verde, proyecto que ha reforzado en ellos los valores del trabajo, trabajo en equipo, confianza, asignación de roles y el conocimiento acerca de las plantas y su cuidado.



Foto 7. Trabajo de niños en la azotea verde.

Mentalidad de campeón:

Otro ejemplo, de instrumentación de esto son las Competencias Nacionales, certamen para el que, más allá de preparar a los estudiantes para participar con la intención de obtener algunos reconocimientos, se hace énfasis en el crecimiento emocional que la oportunidad representa.

Los resultados de los alumnos premiados podrían parecer increíbles si no se conocen todos los antecedentes para lograrlo, por ejemplo, que el proceso de aprendizaje comienza muchos meses antes del concurso y, en varios casos, el primer intento no resulta tan exitoso.

Hay que reconocer que, aunque los resultados no son siempre ideales, los alumnos logran detectar sus errores, trabajar en ellos, establecer un proceso de mejora e intentar nuevamente con la misma o quizá mayor motivación que la vez anterior. Este tipo de aprendizaje no sólo resulta valioso para participar en concursos, sino en la vida, en especial cuando se enfrentan a problemáticas que implican diferentes niveles de frustración. Para cambiar el mundo también se necesita ser perseverante.

Con esto queda demostrado que hay una mejora constante y que se logra un aprendizaje importante para el competidor, en el aspecto técnico, cuando éste realiza un prototipo, pero es justo preguntarnos ¿qué tiene que ver todo este proceso con la “mentalidad de campeón”? ¿de qué sirve este conocimiento si el niño no tiene como interés ser ingeniero o algo a fin en el futuro?

Precisamente, tratando de responder estas dos últimas interrogantes, podemos observar que las actividades de competencia ayudan a complementar el perfil del estudiante. Hablando desde una perspectiva emocional, se ha observado un crecimiento en los niños, reflejado en el desarrollo de tolerancia a la frustración, ver oportunidades de mejora en los fracasos así como aceptar la victoria con humildad y la derrota con inteligencia.

Es importante mencionar que, en el proceso de preparación para las competencias, se hace énfasis en lo que definimos como “competencia leal” que se refiere a cambiar la idea de que competir se trata de “meter el pie al contrincante”, al contrario, se invita a ayudar a otros competidores con problemas, se habla sobre la importancia de respetar al rival y convivir con otros competidores. Algunas experiencias que vale la pena no olvidar son las siguientes:

- Alumna ganadora de varios primeros lugares que se ha acercado con sus compañeros para compartir su experiencia.
- Alumno que en el salón de clases tenía problemas porque se rendía ante cualquier dificultad y que en la última competencia a la que se acudió (Robot Sumo Competition Mx) tuvo que enfrentar el problema de que se desarmó su robot debido a una caída. El alumno, lejos de darse por vencido, conservó la calma y lo ensambló nuevamente. Además, al momento de comenzar la competencia, observó que su contrincante cometió una falta por error y el juez decidió descalificarlo. El alumno pidió que se ignorara la falta y que se repitiera el round. Cuando terminó la ronda y se le preguntó el porqué le había pedido al juez otra oportunidad para su adversario, su respuesta fue “porque me puse a pensar en qué sentiría yo si me descalificaran por algo que hice sin querer, y no quería que él se sintiera así”.

Esta empatía mostrada por los niños que van a competir habla de un cambio radical en la concepción clásica de lo que muchos imaginan que es estar en un concurso y que esperamos se convierta en una enseñanza para la vida de los niños, en donde comprendan el valor del respeto hacia su trabajo y el de otros.

Para reflexionar...

A lo largo de este trabajo, hemos analizado algunas bases teóricas que sustentan a la Filosofía *Maker*, hemos revisado algunas experiencias tangibles de esta filosofía desde sus orígenes en contextos no educativos y en la última parte de este artículo compartimos algunas evidencias del trabajo que los alumnos de educación primaria del Colegio Hebreo Maguen David han realizado en el primer *makerspace* en un colegio en América Latina.

Cada uno de estos ejemplos lleva un sello de creatividad, pasión y han puesto en juego las habilidades sociales y cognitivas de cada una de las personas que participan en ellos. En el CHMD estamos convencidos de que la Cultura *Maker* puede revolucionar las mentes de los sujetos que se encuentran en formación y pueden impulsar la aportación de grandes ideas para mejorar el mundo, transformando el papel pasivo de los sujetos en uno activo y propositivo.

Sin lugar a duda todos observamos, creamos e innovamos, incluso desde cosas tan sencillas como observar un objeto, imaginar su estructura interior, diseñar en nuestra mente una mejora en dicho objeto o en nuestro entorno para solucionar un problema. Indiscutiblemente en el Colegio, el factor social del *makerspace* está ayudando a consolidar un proceso valioso que nos dignifica como seres humanos proactivos, y nos ayuda a suponer soluciones para obtener un bien común, coadyuvando con una convivencia más sana, donde el corazón es el que nos impulsa a redirigir los esfuerzos.

Como profesores, mentores, directivos y familias encargados de orientar los diferentes procesos formativos que se generan en el *makerspace* del CHMD, reconocemos que el conocimiento es tan diverso como las personas, y buscamos aprovechar e impulsar los valores y sueños de estas mentes para consolidarse como agentes de cambio que aporten su granito de arena para reparar el mundo en el que vivimos actualmente.

En ese sentido, “los adultos” del CHMD nos quedamos con un enorme compromiso: el de transformar la escuela para llevar a los alumnos de un proceso de pensamiento estático y de recepción de información a uno completamente dinámico, mediante experiencias de

aprendizaje que motiven a los sujetos a ser reflexivos, propositivos, resilientes, que pierdan el temor a equivocarse y que sean sensibles ante los fenómenos que se les presentan en su vida cotidiana.

A lo largo de la experiencia de casi tres años del *makerspace* en el CHMD, hemos apostado por consolidar un *makerspace* abierto, activo, móvil y problematizador; que hace referencia a una filosofía que puede estar presente en el salón de clase, en espacios de esparcimiento como el recreo o en lugares que nada tienen que ver con la escuela o la educación formal, donde los alumnos puedan gestionar sus juegos, actividades o intereses con el fin de compartir la felicidad que da el aprender, resolver retos de forma colaborativa y que tengan claro un proceso que les ayudará a solucionar problemas en cualquier momento.

Abrimos este artículo a partir de inquietudes y lo cerramos con la certeza de que el CHMD ha comenzado una aventura formativa, que se materializa todos los días con cada uno de los proyectos, ideas, tareas y hasta con las simples preguntas que nuestros alumnos generan al observar e interactuar con su entorno.

Cerramos también con un compromiso: el de dar seguimiento a estos pequeños en su proceso formativo, para cuestionar nuestro “prototipo” en la currícula maker o nuestras fuentes de inspiración como docentes, mentores y guías, e incluso para diseñar un nuevo boceto de la estructura o funcionamiento del *makerspace* para mejorarlo y enriquecerlo de manera continua, esto debido a que, como hemos dicho desde principio, no tenemos la solución o la fórmula para la educación de excelencia, pero sobre esta experiencia sabemos y estamos convencidos de que existe un cambio, una revolución de pensamiento en cada alumno que en su proceso natural y camino por el Colegio forma parte del *makerspace* para aportar una idea para reparar el mundo.

Fuentes de consulta

- **Álvarez, J. (2015).** El fundador del movimiento Maker, explica el éxito del “hazlo tu mismo”. El País, Tecnología.
- **Arango S. (2017).** Maker Movement, una nueva cultura de invención e innovación. 13/03/2017, de Young Marketing Sitio web: <http://www.youngmarketing.co/la-cultura-del-maker-movement-y-como-esta-cambiando-el-mundo/>
- **Beals, G. (1999).** The Biography of Thomas Edison. 13/03/2018, de Thomas Edison Blog Sitio web: <http://www.thomasedison.com/biography.html>
- **Gauntlett, D. (2011).** The meaning of making I: philosophies of craft. En Making is connecting: the social meaning of creativity from DIY and knitting to YouTube and Web 2.0(232). Cambridge, UK: Polity Press.
- **Lewis, F. & Commerford, T. (1910).** Edison: His Life and Inventions. Nueva York: Harper & Brothers Publishers.
- **Libow, S & Stager, G. (2013).** Invent to learn: Making tinkering and engineering in the classroom. Torrance, CA: Constructing Modern Knowledge Press.
- **McCracken, H. (2015).** Maker Faire Founder Dale Dougherty On The Past, Present, And Online Future Of The Maker Movement. 18/03/2018, de Fast Company Sitio web: <https://www.fastcompany.com/3045505/maker-faire-founder-dale-dougherty-on-the-past-present-and-online-future-of-the-maker-moveme>
- **O'Donnell, J. (1929).** Once Edison was an Editor. En Popular Science(32, 33, 167). Nueva York: Popular Science Publishin Co. Inc.
- **Revista de historia. (2016).** La máquina voladora de Leonardo Da Vinci. marzo 23, 2018, de Revista de historia Sitio web: <https://revistadehistoria.es/la-maquina-voladora-leonardo-da-vinci/>
- **S/A. (S/F).** La famosa tríade. marzo 23, 2018, de Menschen bilden Sitio web: http://www.menschenbilden.ch/pdf_download.aspx?file=07_La%20famosa%20tr%C3%ADade.pdf
- **Thompson, C. (2013).** Smarter Than You Think: How Technology Is Changing Our Minds for the Better. Londres, UK: William Collins Book.
- **Vicario, C. (2009).** Construccinismo. Referente sociotecnopedagógico para la era digital. Innovación Educativa, 9, 45 - 50.

Seeing and not understanding: When the media brings children social representations of war

*Smadar Ben Asher, PhD, Ben Gurion University of
the Negev, Joseph and Morton Mandel Foundation,
Kaye Academic College of Education*



Abstract

Los niños que viven en regiones de conflicto están continuamente expuestos a las aterradoras imágenes televisadas de la guerra y a la narrativa de los medios de comunicación nacionalistas que muestra interpretaciones simplistas de la realidad compleja. Los adultos deben mediar en esta información para proteger a los niños de una identificación excesiva con las víctimas de la guerra y ayudarles a incorporar perspectivas adicionales. El presente estudio emplea un estudio de caso de niños beduinos en Israel para explorar cómo la exposición a los medios y la mediación de adultos interactúan para dar forma a las representaciones sociales de guerra de los niños. El análisis de dibujos de los niños y entrevistas con ellos y sus madres sugiere que los niños construyen representaciones de guerra monofásicas basadas en las imágenes de los medios de comunicación, y que los adultos no llegan a mediar la realidad para ellos, lo que hace que expresen visiones del mundo caóticas, temerosas y distorsionadas.

Children living in regions of violent conflict are continually exposed to frightening televised images of war, and to nationalistic media narratives that are simplistic interpretations of complex reality. Adults need to mediate this information in order to protect children from over-identifying with casualties of war and to help them incorporate additional perspectives. The present study employs a case study of Bedouin children in Israel to explore how media exposure and adult mediation interact to shape children's social representations of war. Analysis of children's drawings and of interviews with children and mothers suggest that children construct monophasic representations of war based on the media images, and that adults fall short in mediating reality for them, resulting in children expressing chaotic, fearful, and distorted worldviews.

Introduction

Although humans have been waging war with one another since the beginning of history, the nature of warfare has changed—and with it, the way civilians experience war—. In recent decades warfare has transitioned into a “post-heroic” phase, which is characterized by a low tolerance for civilian casualties (Luttwak, 1995, 2000). Instead of involving direct confrontation, war is more likely to take place from a distance, with no direct contact between the combatants (Kober, 2015). Yet, at the same time, images of war reach everyone, usually through photographic media, and they impact and are impacted by public sentiment. They have a particularly strong effect on the perceptions and emotional wellbeing of children living in regions of violent conflict, as they attempt to make sense of war and integrate it into their social world (Klingman, 2006). Indeed, studies dating as far back as the 1930s (Droba, 1931), including a seminal study focusing on children who grew up during World War II (Bender and Frosch 1942), show that children who are exposed to stressful war-related factors, such as political violence and terrorism, may suffer significant damage to their cognitive, emotional, moral, behavioral, and psychological functioning. Many researchers (e.g., King et al., 1989; Elbedour, Baker and Charlesworth, 1997; Roth and Duaibis, 2015) contend that the threat of war now heads the list of major concerns and fears of children all over the world.

The present paper seeks to examine how exposure to images of war through televised media interacts with adult mediation (e.g., parents and schools) in shaping children’s understanding of a violent conflict taking place around them. Given the sources of information at their disposal, how do children—whose patterns of thinking are incapable of accommodating a multiplicity of representations that are not fully compatible with one another (Piaget, 1952)—ultimately construct their knowledge about the complex social reality of war, which involves complicated relationships, interests, historical memory, and intercultural struggles? To explore these questions, I analyzed a case study that tracked the perceptions of Bedouin children in Israel during armed conflicts between Israel and Palestinian military organizations in Gaza in 2008-2014. I employed a similar dataset to the one used in (Ben Asher, 2016), which attempted to characterize the chaotic reality in which these Bedouin children lived, and to observe its effects on the children’s capacity to form a coherent identity. This dataset includes drawings made by Bedouin children, in addition to interviews with a cohort of similar children and with mothers of such children.

The Bedouins in Israel are a marginalized Muslim-Arab minority. Some 200,000 Bedouins currently live in the Negev desert region in Israel's south. A large number of Bedouins left their homes in the Negev during the establishment of the State of Israel (1948), and moved to Palestinian population centers in Hebron, Jordan, and Gaza. Therefore, a large proportion of Bedouin households live beyond Israel's borders (Meir and Gekker, 2011). In the military confrontations at the focus of the present case study—Operations Cast Lead and Pillar of Defense, conflicts between Israel and Palestinian military organizations (primarily Hamas) in the Gaza Strip—Israeli Bedouins were threatened by missiles fired from Gaza over their communities. At the same time, Israel's war activities included aerial bombardment and ground fire directed at military targets, but which also sporadically hit civilian population centers in Gaza. Thus, Israel's Bedouins were in the highly complex situation of being under threat of rockets launched from Gaza by Hamas, while at the same time identifying with their relatives in Gaza who were suffering as a result of Israel's military operations. This identification may have been amplified by heavy exposure to the Arab news media, which adopted a highly anti-Israel angle, as will be elaborated below. The Bedouin children struggled to make sense of this contradictory reality.

The role of the media and parental mediation in shaping children's exposure to war

The media is the agent that brings stories and images of the devastation of war into viewers' homes worldwide (Durham, 2016). Research shows that in societies living in a state of ongoing and difficult conflict, local media outlets tend to convey a narrative portraying "us" as the victims and "them" as the guilty party. This makes it difficult for new ways of thinking to emerge that might encourage calm, willingness to compromise, and political agreement. Indeed, local media has played a crucial role in the Israeli-Palestinian conflict, with outlets on both sides displaying consistent commitment to national narratives, while forcing moderate voices to the sidelines (Vlodavsky, Lahav, Green, Abed-Rabbo and Assali, 2012). Lemish and Pick-Alony (2014) investigated the role of the news media in the lives of Jewish and Arab children in Israel. Their research showed that Jewish and Arab children in Israel live in two different worlds of news, and that news consumption contributes primarily to the isolation and further alienation of minority Arab youth from Israeli society.

Children rarely mention news programs as something they watch regularly, and rate such programs very low on their lists of favorite topics (Garitaonandia, Juaristi and Olega, 2001). However, recent research on children's exposure to news suggests that children are exposed to and learn much more about the public sphere than was previously believed (Aus-

tin-Weintrub, 2013; Carter, 2013). The news play a special role for young people, specifically in times of conflict and war, in developing their war-related knowledge, attitudes, worldviews, and emotional reactions (Covell, 2005; Vriens, 2005; Lemish and Pick-Alony, 2014). For example, news media were found to play a central role in children's acquisition of information regarding the violent conflict in Northern Ireland, given that many were not directly affected by it (McLernon and Cairns, 2005).

The ability of children to decode and understand information they receive via the news media depends on several factors (Buckingham, 2000), including the extent of their development, life experience, and the mediation they receive while watching. Research suggests that children as young as kindergarten age have a basic understanding of the news being "real" as opposed to fiction (Lemish, 1998). In a study involving children aged 6-12, Hodge and Tripp (1986) reported that children are highly preoccupied with comparing televised scenes to reality, and that watching television may assist them in developing concepts of reality versus fantasy. On the other hand, researchers (e.g., Durham, 2016) contend that children who see the suffering of children on screen experience solidarity with them, to the extent of physical sensations and concern for their fate, while lacking the ability to realistically differentiate the people on screen from themselves.

The social-political-cultural environment coupled with adult mediation at home and in the education system, plays a key role in shaping children's understanding of the information to which they are exposed through the media (Lemish, 1998; McLeod, 2000). Parental mediation serves as a means of protecting the child from the world portrayed on the television screen (Lemish, 2015). Indeed, unprotected viewing has been proven to create risk situations (Helsper, Kalmus, Hasebrink, Sagvari and De Haan, 2013). When parents sense that their children are particularly vulnerable, they may be more likely to engage in mediation (e.g., Bosman, Bayraktar and d'Haenens, 2015). Parental mediation helps children to understand the reality being presented on the screen, in terms of helping them to determine how distant they are from the event, the extent of the danger, and the degree to which they should identify with people who appear on the screen, especially when those people are children.

Watching television is very popular among Bedouin families, and is a form of entertainment and a major source for news updates. Children's viewing hours and programming content are generally neither supervised nor limited by parents. Hebrew-language television channels are not a viewing option, since some women and all children below high school age

do not know Hebrew. It follows that all the information about the events of the war, as well as their interpretation, is obtained solely from Arab media, which provide a distinct narrative that differs from the perspective typically propagated by Western-based global news outlets (Seib, 2005). The Palestinians' satellite channels also played an important role in covering the war, which was broadcast live across multiple channels (e.g., Al Jazeera, Al-Aqsa, PBC, Al-Quds, and Palestine al-Youm). The media presented enthusiastic and laudatory news coverage about long-range Palestinian rockets aimed at Jerusalem and Tel Aviv, while creating the (mistaken) impression among viewers that the rockets actually struck these cities (Vlodavsky et al., 2012). At the same time, the networks continuously replayed broadcast loops showing close-ups of victims killed in Gaza, destroyed houses, and the suffering population. These images were accompanied by commentary blaming Israel for the grim results of the fighting. For Bedouin children watching television, these images of Israel as the aggressor and the Palestinians as both heroes and victims were the whole truth.

Children's construction of knowledge about the world: Polyphasic versus monophasic social representations

To investigate how media images and adult mediation of these images shape children's construction of knowledge about war, we must go back and examine how children construct knowledge about the world in general. This question has occupied child development researchers since the early twentieth century. Jean Piaget (1896-1980) argued that development of tools of thought and accumulation of knowledge are the results of an active and self-directed process of adaptation and assimilation (Piaget, 1952). When faced with a new phenomenon, children use knowledge they already possess to try and explain it. If the explanation is inadequate, they try to modify their existing knowledge to explain and contain the new phenomenon. Vygotsky (1896-1937) disagreed with Piaget, maintaining that social interaction is what lies at the basis of human cognitive development. He posited that learning always takes place in a social-cultural context in conjunction with adult mediation (Vygotsky, 1980).

The notion that acquisition of new knowledge is dependent on mediation and on the social environment in which the learning takes place is also one of the foundations of the theory of social representations (Jovchelovitch, Priego-Hernández and Glăveanu, 2013). The term "social representations" was coined by Moscovici (1961, 1976, 1984) and a large group of researchers who followed him (e.g., Jodelet and Moscovici, 1989; Doise, 2003; Wagner and Hayes, 2005; Wagner, 2007; Jovchelovitch, 2007; Sammut and Howarth, 2014;). The theory

postulates the existence of a system of representations common to the individual and society, which is the foundation upon which individuals construct their perception of self as part of the group. Social representations serve two purposes: to make the unfamiliar familiar, and to preserve a collective identity through hegemonic representations shared by all group members. Social representations contain an agreed-upon content world and shared concepts that form the basis for the development of codes of norms and behaviors in social discourse (Moscovici, 1984, 1988).

Moscovici (1984) coined the term “cognitive polyphasia” to describe the simultaneous existence of several systems of social representations whose premises are not necessarily compatible (Wagner and Hayes, 2005; Moscovici, 1985; Jovchelovitch, 2008; Provencher, 2011; Höijer, 2011; Friling, 2012). The ability to hold multiple potentially contradictory representations is dependent on the individual’s capacity for complex and abstract cognitive thinking. However, according to Piaget (1952), children between the ages of 7 and 12 can only engage in simple and concrete thinking. This pattern of thinking is characterized by perceptions of law, order, morality, and justice as absolute and total. In other words, children cannot incorporate polyphasic representations into their cognitive consciousness. Children choose one monophasic representation that seems logical to them—typically, a representation that is tangible and concrete— and adopts it as the only “real” knowledge about the world.

Children generally exist outside the public space and, in developing social-cognitive knowledge about the world, adopt representations that belong to the cultural environments in which they live, to their schools, and to their families. These social representations are presented to children as codes of behavior, beliefs, and opinions (Jovchelovitch, 1995; Vygotsky, 1980, 1997). Children’s capacity to understand the social world depends, therefore, on their social interactions in the environment in which they grow up (Doise and Palmonari, 1984; Lloyd and Duveen, 1990; Valsiner, 1997).

Methodological overview and research questions

The present study was based on a phenomenological qualitative paradigm, and comprised three stages (see also Ben- Asher, 2016). The first stage consisted of analysis of Bedouin children’s drawings. Thirty-five third-grade children (boys and girls) aged 8-10 participated in this stage, which took place during a period of military confrontation between Israel and Palestinian military organizations (Operation Cast Lead, January 2009). The children were asked

by their teacher to draw pictures “of the war and of peace time” during a lesson at school; the teacher then collected the drawings. Analysis included quantification of the prevalence of certain images that appeared in the children’s drawings.

In the second stage semi-structured interviews were held with Bedouin children. Twelve other Bedouin children aged 8-10 were interviewed during a different military conflict (Operation Protective Edge, August 2014).

The third stage was a focus group with seven Bedouin mothers (September 2014).

The language of communication with the participants was Arabic. All the participants had a television at home that received broadcasts in Arabic. The information presented herein maintains the participants’ anonymity.

In the following section I draw on analysis of the participants’ drawings to characterize Bedouin children’s perceptions of the reality of war. To directly address the relationships between media exposure, adult mediation, and children’s construction of reality, I further propose three research questions:

Question 1: Will television constitute the children’s main source of information in order to form a worldview about the war? (b): Given that the broadcasts to which the children are exposed give expression to only one side of the conflict, will they adopt the social representations presented there?

Question 2: Do adults find it difficult to mediate the complexity of the Arab-Jewish conflict for the children?

Question 3: Will mediating adults—mothers and the school—give expression to polyphasic representations? Specifically, will they express solidarity with the Palestinian side while also rejecting the life-threatening acts of violence committed by the Palestinian military organizations against civilians?

Findings

Children’s drawings: Bedouin children’s perceptions of war

Drawings—a manifestation of play, which can serve as a window into a child’s world (Klein, 1935)—can reveal children’s conscious and unconscious fears, and their relationships with others and the world (Goodenough and Harris, 1950; Koppitz, 1968). Jovchelovitch et al. (2013) studied children’s drawings in four different geographical regions, and found that children’s representations of the public sphere are flexible semiotic systems shaped by the culture as it is mediated to them by adults. Their research, as well as other studies (e.g., Punamaki, 1987,

1996) show that children develop basic emotional attitudes towards social issues at an early age, in solidarity with the attitudes of their parents as the principal agents of society, in addition to the knowledge and beliefs they acquire at school and from the media.

I characterized the children's drawings in accordance with five categories: objects, captions and written explanations, written expression of feelings, self-positioning in a geographical region, and ways of coping.

• **Objects featured in the children's drawings.** Of 35 children's drawings, 34 were about the war and its aftermath; only one dealt with peace. 63% of the drawings depicted weapons of war in action, e.g., bomber planes, missiles, and tanks. All the weapons bore an Israeli flag, a Star of David (symbol of Israel), or the name "Israel". In 26% of the drawings, Israeli soldiers were shown shooting and killing civilians or destroying homes. Half (51%) of the drawings showed civilians (adults and children) being hurt as a result of hostile military action. Civilians' distress was portrayed by means of tears and weeping, blood from injuries, or a grave. One drawing showed a baby in a hospital with a doctor trying to save his life. Destroyed houses appeared in 37% of the drawings. Many of the drawings included flags: 40% of the drawings featured a Palestinian flag, and 49% an Israeli flag. One child drew both the Israeli and the Palestinian flags, labeled with captions: "Peace" [over the Palestinian flag] and "Enemy" [over the Israeli flag]. However, in some drawings the word "peace" was written between the two flags.

Objects commonly included in children's drawings, such as the sun, flowers, trees, and clouds, appeared in only a quarter (26%) of the drawings. In these drawings, however, the sun was crying, the clouds were black, and the flowers were broken or detached from the ground.

• **Captions and explanations accompanying the drawings.** In 30 of the 35 drawings a caption appeared next to the drawn objects. The title "Gaza Under Fire" was written on several drawings, as an overall title. Some drawings included sub-captions: "House, missile, no injuries" or "Houses, missile, plane". Drawings of collapsing houses or blood flowing from figures lying on the ground were accompanied by a written explanation: "A ruined house, a dead man, with a lot of blood on him". In the captions they wrote the children expressed absolute solidarity with the people of Gaza. One caption reads: "Gaza is burning. Gaza is in danger, the people are our people and the blood is our blood. Gaza is our sister and our blood". The shahidim [Islamic martyrs], the Bedouins, and the children were combined into one group, a group that was being attacked. One child wrote: "Why are the shahidim guilty, why are the Bedouins to blame, and you [Israel] are firing on our sleeping children and stop the war [sic]".

• **Written expression of feelings.** The word “fear” appeared in 17 of the 35 drawings. Two other drawings expressed fear through indirect statements, e.g., “I don’t want to die”. The children expressed general fear of war, and concrete fear of missiles: “I’m scared and worried that the missiles will reach Rahat”; “I’m afraid that the missiles will fall on the house and my beautiful land”; “I’m very afraid that a rocket will fall on our house. I’m afraid when I’m asleep”. The direct threat and the identification with Gaza residents are evident in the caption: “I’m afraid with the Arabs of Gaza”. Fear and anxiety are reflected in sleep problems: “I was afraid to go to sleep because of the siren, because I was afraid that a missile would destroy our house”.

• **Self-positioning in geographical space.** Although the city where the children live is located about 40 kilometers from Gaza, their drawings suggest that they perceive Gaza as being much closer, and in some cases indicate the absence of any geographical distance at all. The children do not create a “buffer zone” between scenes of destruction in Gaza and themselves: “I’m afraid the [Israeli] army will come to Rahat and kill children like they did in Gaza”. Children associate the sounds of sirens and flying missiles with a tangible fear of missiles destroying their homes and threatening their lives. One girl wrote: “I don’t want to die like the families in Gaza”. In reality, the threat they felt was actually the result of rocket fire originating from Gaza and directed against Israel, but for the children the distance separating Gaza from Rahat was erased, and the sense of physical threat they experienced was attributed to Israel. The caption on one drawing reads: “I’m scared the [Israeli] army will come and destroy our home”. One girl wrote on her drawing: “I ask God to protect us from the missiles and from the Jews”.

• **Coping by means of rescuer fantasies.** Some of the children sought to see themselves as mediators between Israel and the victims in Gaza, and designed their drawings as decorated letters addressed to the leaders of Hamas or Israel. In letters to Israel’s leaders, the children asked them to stop firing rockets and to give food and clothing, shoes and medicine to Gaza; their argumentation concerns the question of guilt and punishment: “Why are children and mothers to blame, why are the elderly to blame, God will punish you... you’re firing on sleeping children and stop the war and thank you”. In a letter to Hamas leaders, there is no demand to stop the war; instead, there is a “report” from the children that they themselves have written to Israel’s leaders that they should “stop the war on children and mothers and the elderly and the houses”.

Interviews with children

As noted above, the children interviewed in this stage were of similar age to the children whose drawings were analyzed during Operation Cast Lead. The interviews were conducted during a renewed military confrontation, which was similar to the previous conflict, with two main distinctions: First, Israel had implemented sophisticated military means to protect the civilian home front (“Iron Dome”, a mobile all-weather air defense system designed to intercept and destroy rockets and artillery shells); and second, the media broadcast dramatic events in real time of Palestinian fighters bursting out of tunnels or emerging from the sea into Israel. These events virtually “erased” the physical distance between Israel’s citizens and the battle arena.

Analysis of the interviews, presented below, indicates considerable similarity in the children’s perceptions in both confrontation periods, and reflects the Bedouin children’s process of consolidating their sociopolitical worldview. The interviews were semi-structured and focused on four key questions: What do the children know about the war? What are their attitudes towards the war, or phrased in their language: who are the “good guys” and who are the “bad guys”? What are they afraid of? What are they hoping for? The children were also asked about their sources of information.

I extracted several key themes that emerged from the interviews and relate to the research questions presented above.

- **Television as a key provider of information.** All the children described television as their main source of information.

The children described the situation they witnessed in Gaza as a catastrophe: “I see the news [on television], little children die and parents cry for their children and whole families are dead”. Scenes of destruction and harm to the population left the children unable to explain the events with the cognitive tools available to them: “Every day almost 150 people die and hundreds are injured and it doesn’t make sense”. The children’s simplistic analogy created a direct connection between the suffering of the children in Gaza and what might happen to them: “In Gaza they kill children, so they’ll kill us too because we’re children”. Identifying with the children in Gaza led to concern for their own personal safety: “Israel fired more missiles at Gaza and killed all the children in Gaza”.

During the period of conflict, all the Israeli media channels provided the civilian population with guidelines for seeking shelter during a siren/missile attack; these instructions were provided in multiple languages, including Arabic. But the Israeli channels were not turned on in the Bedouin children's homes. Thus, the children had no understanding of how to protect themselves from the missiles, and no ability to create an imaginary safe space: "The most frightening thing to me is hearing the siren, I'm scared of the sound, I feel that something's about to fall on me or my family like I saw once on TV in Gaza"; "I'm afraid that the rocket will fall in our house, and I heard the siren and boom". Children expressed existential fear: "I want my parents not to die and not to leave the place where we live".

- **Family discussions about the observed events.** A few children described family discussions that took place in response to events that the whole family was watching: "I watch Al-Jazeera TV with my father and grandfather and my uncles. There they say that Israel is criminal, it kills children and mothers and destroys homes in Gaza. Father said that God is great and merciful, but Grandfather says our day will come too, that they'll also kill us, it's just a matter of time"; "Mother always says [the missile] won't come to us, that it'll fall only on the side of the village, but she says that just to calm us down".

- **Perceptions of the public sphere.** Explaining why the war is occurring. When the children described the war, it was clear that they were unaware of the existence of civil or military rule in Gaza, and they related to Gaza as a sovereign state equal to Israel. The motive for war was attributed to a struggle that is familiar to them, namely the ongoing struggle over land between the Negev Bedouins and the State of Israel. This struggle, which is not related to the Israeli-Palestinian conflict, constituted the children's "logical" explanation for what was happening. As a result of their confusion concerning the causes of the conflict, the dispute over Jerusalem is indiscriminately dragged into their explanations: "The Jews want to build mosques in Jerusalem, and Gazans also want to build a mosque there so there's a war... the people of Gaza want Jerusalem and the Jews also want Jerusalem". The religious Islamic argumentation seems to help the children organize a clearer and more understandable world. However, as the criterion for distinguishing between good and bad, religion does not produce an appropriate worldview: "Gazans are the good ones because the Jews don't pray, only a small part of them pray. The Jews who make war don't pray. Jews aren't good. The ones that pray, that's the good part. The ones who don't pray aren't good". Children referred to their social and family histories as a narrative for living in the world, from which they derived the explanations and justifications for their attitudes and worldview: "The Jews are bad and the people in Gaza are miserable, they

general Israeli population. Thus, generalizing the Jews as the enemy, as the “bad guys” who should be feared, may upset Bedouin children’s sense of security in their daily activities. How did mothers cope with this complex situation? A conversation with a group of Bedouin mothers revealed internal conflicts between their Bedouin-Israeli-Palestinian identity and their almost total identification with the people in Gaza.

Similarly to the children interviewed in the previous stage, the mothers indicated that they obtained most of their information about the situation in Gaza from television: “After hearing the news of what happened there, we called them. They said their house was destroyed. We asked who was alive and who died”. They noted that their children were exposed for prolonged periods of time to television stations that broadcast from Gaza. They attributed this exposure, among other things, to the fact that the younger children do not understand Hebrew, so the Israeli channels were not relevant to them. “The children watch a lot of TV. I warn them not to watch the news because then they won’t sleep”.

When asked to mediate the meaning of the television broadcasts originating from Gaza for their children, the mothers chose a submissive, adaptive, and deterministic approach: “We told the children that there’s nothing to be done, that this is their fate”. They were unable to provide their children with cognitive assistance in constructing polyphasic representations, incorporating support for the Palestinian side, against which they must simultaneously defend themselves, while casting Israel as both attacker and rescuer at the same time. This “failure” impaired the women’s sense of being able to protect their children in terms of building a coherent and consistent consciousness. Some mothers transferred the responsibility of mediation to the education system: “I trust the school, because I might say something wrong”. The school itself was perceived as an agent possessing professional knowledge and authority to treat children in the emotional sphere: “In school they asked questions and talked to them”.

The mothers’ primary mediation efforts were directed at calming the children when the sirens sounded, handling the children’s night fears, and trying to treat traumatic symptoms such as repeated bed-wetting, irritability, separation difficulties and independence issues, and panic reactions in response to spontaneous noises around the house. The mothers described these symptoms as disruptions of their children’s normal behavior patterns. Along with their attempts to calm the children on the physical level, the mothers also passed onto their children their frustration and anger, and their helplessness concerning the political and social issues.

Discussion

The suffering of children during war, whether they are impacted by it directly or indirectly, is a major concern for humanity as a whole. Humanitarian concern for another in distress, the demand to safeguard and conduct life while protecting the basic rights of civilians, especially children and the helpless, e.g., the elderly and the sick, is one of society's basic obligations (Campbell, 2001). In every country the government is obliged to take action to reduce direct and indirect physical and psychological damage to its citizens as a result of military activity in which it is involved. This obligation also applies in a situation of national conflict wherein the citizens suffering harm belong to a national minority group that does not identify with the country's political and military struggle. The present study focused on a disadvantaged population sector in Israeli society, namely Bedouin children in Israel's Negev region. Today, the Negev Bedouins increasingly define themselves as Palestinian Muslim Arabs, and almost fully identify with the Palestinians in Gaza, some of whom are their relatives. In times of war, Bedouin children in Israel are unprotected from images of war, killing, destruction, and of refugees uprooted from their bombarded homes. The commentary accompanying these images in the Arab media presents Israel and its soldiers as hostile, dangerous, and responsible for the images of war and its outcomes, and emphasizes the necessity of fighting against them.

The findings of the present study show that the political and military confrontation between Israel and the Palestinians has a strong presence in the Bedouin children's lives. A narrative of the war—heavily informed by the images to which the children were continuously exposed on television—featured prominently in the children's direct verbal expressions as well as in their drawings, which contained an abundance of war-related objects. The drawings and interviews expressed fear and gave voice to the horror of possible injury to the children and their families, and to the children's deep identification with civilian victims of the war in Gaza. The children experienced the horrors of war without the protection of distance: The scenes of devastation, the casualties, and especially their identification with the suffering, injured children, removed any potential barrier between "them" and "us". Their identification was amplified by social representations provided by the adult environment, which views the people of Gaza as members of their families and nation.

Anna Freud described how identification with the aggressor and adopting their aggression transforms a child from victim to aggressor. Ferenczi (1988) expands, and describes these changes as influencing not only the child's behavior in the present, but also development of

their personality. In situations of threat and absence of security, the world is experienced as an unsafe place. According to Ferenczi, when children are threatened by an adult, they react to the anxiety they experience by identifying with their aggressor in order to survive the traumatic situation. Thus, a process of identification with the aggressor occurs, and the aggressor is “assimilated” into the child in order to achieve control over the world. As a result of this process, the child’s ability to develop a respectful, egalitarian relationship with another, and to develop a social life of mutual coexistence free from threat and aggression, is impaired.

A study of Palestinian and Israeli children aged 8, 11, and 14 indicates a connection between growing up in an environment of ethno-political violence and children’s displays of aggression and violence at school, at home, and in their close environment (Dubow et al., 2012). The study explored aspects of Bronfenbrenner’s (1979) model of psychological-ecological systems theory, whereby events taking place in the broader environmental systems will influence development in the closer environmental systems, and examined the effects of political violence on children’s environmental violence and aggression. The results of the study indicate that children who are more exposed to expressions of political violence are at greater risk of developing violent behavior. The researchers also found a connection between exposure to ethno-political violence and PTSD symptoms among Israeli and Palestinian children.

As discussed above, children lack the capacity for polyphasic representations—a capacity that might have enabled them, for example, to sympathize with the Palestinian political struggle against Israel while opposing violent actions against Israeli civilians, or to view Israel as perpetrating violence against Gaza residents while welcoming its actions to protect the civilian population, which includes the Bedouins. Thus, the children who participated in the present study adopted monophasic representations corresponding to the Palestinian-centric narrative to which they were exposed, and they accepted this narrative as the only truth. It is evident that the children were exposed to televised images of destruction and severe damage to Gaza’s civilian population, including the suffering of women, children, and the elderly. Accordingly, when threatened with rocket attacks originating in Gaza that were aimed at Israel, the children’s perceptions of the situation were biased, and they attributed the violence that they were experiencing to Israel. Evidence of the children’s monophasic representations of Israel as the aggressor rather than the defender emerges both from analysis of the children’s drawings and from their verbal statements in the interviews. The conflicting elements of the children’s reality translate into a worldview characterized by distortion and chaos.

Exposure to photographic media leads to feelings of human solidarity with the casualties, especially when children are presented as casualties of the war. At the same time, the images also demonstrate a threat that seems “real”, and reinforce anxieties that what is happening “there” can also happen “here”. Added to this are the sirens sounded during rocket fire in the city where the children live. Their parents ignore the guidelines provided by the state to proceed quickly to the nearest protected space (bomb shelter or protective wall), which compounds their confusion regarding what sirens mean, i.e., that their aim is to protect and safeguard citizens. In the presence of a media narrative dominated by a single clear (and biased) certainty—an approach that is typical of media reporting (Berglez, Höijer and Olausson, 2009; Olausson, 2009, 2010) and which corresponds with children’s simplistic thinking—it is up to adults to mediate the information to which children are exposed. In the present study, however, it seems there was insufficient adult mediation to help the children establish distance from the immediate victims of the war, and reconcile the conflicting elements of their reality. Indeed, discussions with the mothers of Bedouin children indicate that parents had difficulty mediating the information the children received through television. The mothers indicated two types of challenges: First, not being physically present with the children while they were watching television; and second, feeling a lack of competence and ability to process the complexity of the situation with the children. In some cases, the parents entrusted their children’s schools with responsibility for mediating polyphasic representations, and some of the children’s responses suggest that their schools were at least somewhat successful in this regard.

Effective parental mediation requires media literacy and the ability to employ appropriate techniques and strategies (Mendoza, 2013). An adult might fail to mediate—and instead continue to propagate stereotypical, unilateral thinking about shared hegemonic representations—as a result of peer pressure, exposure to one-sided propaganda, or stressful conditions. Indeed, the mothers in this study were experiencing their own stress and emotional difficulties in processing the grim news they were receiving. They also felt tangible concern that their families and children would be harmed as a result of the violence that surrounded them. In this situation, it seems the adults found it difficult to calm the children and create a balanced worldview for them that reflects more accurate information, e.g., by refuting the children’s belief that Israel was attacking the Bedouin children of Rahat.

Circumstances that impair children’s perceptions of reality—including prolonged exposure to a one-sided media narrative, coupled with a lack of parental mediation of that narrative—can cause sociopolitical beliefs and perceptions to become so firmly entrenched that they

hamper an entire generation's capacity to be open to fruitful dialogue. Therefore, it is crucial to put effective programs in place to support children, their families, and their educators in coping with such circumstances. In Israel, several programs aimed at promoting resilience to traumatic experiences are currently operating; however, these programs were constructed for Jewish children living in areas of military conflict and are not adapted to Bedouin children's psychological needs (Haj-Yahia, 2007). The characteristics of Bedouin culture, traditions, narratives, difficulties, solidarity, and the hegemonic social representations created by Bedouin society, must be taken into account when designing and operating such educational programs. Moreover, educational programs should be based not only on a political and social perception of reconciliation and peace, but also on understanding the cognitive and emotional development processes of the children that the program aims to serve.

Agamben (1998) describes the "bare man" (*homo sacer*) as a person whose rights have been expropriated due to an external catastrophe, e.g., natural disaster or war. In this situation his life is exposed and vulnerable ("bare life"), and the state has an obligation to protect him by employing the technologies at its disposal to restore homeostasis and sense of security. The humanitarian action must focus on the suffering individual's bare life (Ophir, 2003). Disaster management technologies are essential instruments for any government striving to uphold its citizens' basic right to lead a normal life, and to reduce physical and psychological damage. Disaster management is first and foremost an expression of a moral, humanitarian imperative wherein help is given to every individual who is in a state of deep distress, irrespective of political interests or conflicts. A humanitarian instrument is therefore also a moral instrument since it sets itself the objective of saving lives, which is a purpose in and of itself, a moral benchmark for the equality of citizens in a democratic country. Consequently, the media is a disaster management technology, which includes providing help to the community by means television or radio (Ben-Atar and Ben-Asher, 2018; Potts, 2013).

The attempt to understand why in all the Bedouin children's homes the family watches television channels broadcast from foreign Arab stations, first of all raises the issue of the absence of an Israeli television channel that broadcasts continuously in Arabic and whose programming is adapted to Muslim culture, e.g., in terms of its accepted codes of modesty. Considering the fact that young children, the less-educated, and the elderly do not know Hebrew, such a channel could have served as an alternative in times of emergency for conveying more coherent, adapted messages in Arabic. The understanding that personal resilience depends on the individual's perception of reality as controllable and coherent (Antonovsky, 1987) mandates

finding ways to present reality in a way that reduces threat and inspires a sense of competence to act within it (Hobfoll et al., 2007). Operating such a channel is a national policy decision that expresses a commitment to and responsibility for the needs of a religious, national, and cultural minority even when this minority does not identify with the state's positions. Additionally, further to the study conducted by Dubow et al. (2012), which examined the rise in levels of violence among Palestinian and Jewish children and found that one of the factors moderating the level of acquired aggression is parenting style, it seems that at the very least an instructional program needs to be developed for Bedouin parents. The program should be aimed, first and foremost, at mothers who are entrusted in practice with educating the children, as an adapted response to their difficulties in mediating the complex reality for their children.

The limitations of the present study are the number of children who participated in it, and the qualitative tools employed to analyze the findings. Due to these limitations, a further, more comprehensive study should employ diverse tools to examine the phenomenon described here. Corroborating and establishing the findings attesting to bewilderment and confusion in the Bedouin children's perceptions and representations in times of war will help to anchor the present study's findings, presented in the specific context of the reality in Israel, and explore ways to help Bedouin children grow up in a safer and more protected environment. Expanding the research to children in minority groups at the center of a national conflict in other countries around the world as well, can shed further light on the similarities and differences of the processes described in the present study, and thus expand the corpus of knowledge towards developing effective intervention programs.

Bibliography

- Agamben, G. (1998)** *Homo sacer: Sovereign power and bare life* (trans. D. Heller-Roazen). Stanford: Stanford University Press.
- Antonovsky, A. (1987)**. The salutogenic perspective: Toward a new view of health and illness. *Advances* 4(1), 47–75.
- Austin-Weintrub, E. (2013)** Processes and impacts of political socialization. In: Lemish D (ed), *The Routledge international handbook on children, adolescents and media*, New York: Routledge, pp. 263–270.
- Ben-Asher, S. (2016)**. Bedouin children and their reality perceptions of the war. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 36(4). doi:10.1080/13602004.2016.1248177 (pp 1-18 published online: 01 Nov 2016)
- Ben-Atar, E., & Ben Asher, S. (2018)** Spontaneous discourse of radio announcers in a state of security emergency: Advancing or impairing resilience? *Radio Journal: International Studies in Broadcast and Audio Media* [Accepted for Publication].
- Bender, L. and Frosch, J. (1942)** Children's reactions to the war. *American Journal of Orthopsychiatry* 12(4), 571.
- Berglez P, Höijer, B and Olausson, U. (2009)** Individualisation and nationalisation of the climate issue. Two ideological horizons in Swedish news. In: Boyce T and Lewis J (eds), *Climate change and the media*. New York: Peter Lang, pp. 211–223.
- Bosman, J., Bayraktar, F. and d'Haenens, L. (2015)** Children's digital media practices within the European family home: Does perceived discrimination matter? *Journal of Children and Media* 9(1), 77–94.
- Bronfenbrenner, U. (1979)**. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buckingham, D. (2000)** *The making of citizens: Young people, news and politics*. London: Routledge.
- Campbell, D. (2001)** Why fight? Humanitarianism, principles and poststructuralism. In: Seckinelgin H and Shinoda H (eds), *Ethics and international relations*. London: Palgrave Macmillan, pp. 132–160.
- Carter, C. (2013)** Children and the news: Rethinking citizenship in the 21st century. In: Lemish D (ed), *The Routledge international handbook on children, adolescents and media*. New York: Routledge, pp. 255–262.
- Covell, K. (2005)** Cultural socialization and conceptions of war and peace: A cross-national comparison. In: Raviv A, Oppenheimer L and Bar-Tal D (eds), *How children understand war and peace: a call for international peace education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp.111–126.
- Doise, W. (2003)** Attitudes et représentations sociales. In: Jodelet D (ed), *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 240–258.
- Doise, W., and Palmonari, A. (1984)** Introduction: The sociopsychological study of individual development. In: Doise W and Palmonari A (eds), *Social interaction in individual development*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1–22.
- Droba, DD, (1931)** A scale of militarism-pacifism. *Journal of Educational Psychology* 22(2), 96.

- Dubow EF, Rowell Huesmann L, Boxer P, Landau S, Dvir S, Shikaki K and Ginges J (2012)** Exposure to political conflict and violence and posttraumatic stress in Middle East youth: Protective factors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 41(4), 402–416.
- Durham, MG. (2016)** Children, the media, and the epistemic imperative of embodied vulnerability. *Journal of Children and Media* 10(1), 115–122.
- Elbedour S, Baker AM and Charlesworth, WR. (1997)** The impact of political violence on moral reasoning in children. *Child Abuse and Neglect* 21, 1053–1066.
- Ferenczi, S. (1988)** Confusion of tongues between adults and the child: The language of tenderness and of passion. *Contemporary Psychoanalysis*, 24(2), 196–206.
- Friedrich, K. (2016)** Therapeutic media: Treating PTSD with virtual reality exposure therapy. *MediaTropes* 6(1), 86–113.
- Friling, D. (2012)** “Having it all”: Cognitive polyphasia as preserving a complex reality: The Israeli case. *Papers on Social Representations* 21, 2.1–2.24.
- Garitaonandia, C., Juaristi P and Olega JA (2001)** Media genres and content preferences. In: Livingstone S and Bovill M (eds), *Children and their changing media environment: A European comparative study*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp.141–157.
- Goodenough, FL., and Harris, DB (1950)** Studies in the psychology of children’s drawings: II 1928-1949. *Psychological Bulletin* 47(5), 369.
- Haj-Yahia, MM. (2007)** Challenges in studying the psychological effects of Palestinian children’s exposure to political violence and their coping with this traumatic experience. *Child Abuse and Neglect* 31(7), 691–697.
- Helsper, EJ., Kalmus, V., Hasebrink, U., Sagvari, B., and De Haan J (2013)** Country classification: Opportunities, risks, harm and parental mediation. London: EU Kids Online, The London School of Economics and Political Science.
- Hobfoll, S., Watson, P., Bell, CC., Bryant, MJ., Brymer, MJ., Friedman, MJ., Ursano, RJ. (2007)** Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma. *Psychiatry* 70(4), 283–315.
- Hodge, R. & Tripp, D. (1986)** Television and the mind of the child: A developmental perspective. In: *Children and television: A semiotic approach*. Stanford: Stanford University Press, pp. 73–99.
- Höijer, B. (2011)** Social representations theory. *Nordicom Review* 32, 3–16.
- Jodelet, D. & Moscovici, S. (1989)** *Folies et représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jovchelovitch, S. (1995)** Social representations in and of the public sphere: Towards a theoretical articulation. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 25(1), 81–102.
- Jovchelovitch, S. (2007)** *Knowledge in context: Representations, community and culture*. London: Routledge.
- Jovchelovitch, S. (2008)** The rehabilitation of common sense: Social representations, science and cognitive polyphasia. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 38(4), 431–448.
- Jovchelovitch, S., Priego-Hernández, J. and Glăveanu, VP. (2013)** Constructing public worlds: Culture and socio-economic context in the development of children’s representations of the public sphere. *Culture and Psychology* 19(3), 323–347.

- King, NJ., Ollier, K., Iacune, R., Schuster, S., Bays, K., Gullone, E. and Ollendick, TH. (1989).** Fears of children and adolescents: A cross-sectional Australian study using the Revised Fear Survey Schedule for Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 30, 775–784.
- Klein, M. (1935)** A contribution to the psychogenesis of manic-depressive states. *The International Journal of Psycho-Analysis* 16, 145.
- Klingman, A. (2006)** Children and war trauma. In: Renninger KA and Sigel IE (eds), *Handbook of child psychology*. Mahwah, NJ: John Wiley and Sons, pp. 619–654.
- Kober, A. (2015)** From heroic to post-heroic warfare: Israel's way of war in asymmetrical conflicts. *Armed Forces and Society* 41(1), 96–122.
- Koppitz, EM. (1968)** Psychological evaluation of children's human figure drawings. New York: Grune and Stratton.
- Lemish, D. (1998)** What is news? A cross cultural examination of kindergartners' understanding of news. *Communications: European Journal of Communication Research* 23, 491–504
- Lemish, D. (2015)** Children and media: A global perspective. Mahwah, NJ: John Wiley and Sons.
- Lemish, D. and Pick-Alony, R. (2014).** Inhabiting two worlds: The role of news in the lives of Jewish and Arab children and youth in Israel. *The International Communication Gazette* 76(2), 128–151.
- Lloyd, B., & Duveen, G. (1990).** A semiotic analysis of the development of social representations of gender. *Social representations and the development of knowledge*, 27-46.
- Luttwak, E. (2000)** Post-heroic warfare and its implications. In: *Proceedings of NIDS International Symposium on Security Affairs–War and Peace in the 21st Century: Reflections upon the Century of War*. Tokyo: National Institute for Defense Studies, p. 136.
- Luttwak, EN. (1995)** Toward post-heroic warfare. *Foreign Affairs* 74, 109.
- Martín-Baró, I. (1994)** Guerra y trauma psicosocial del niño salvadoreño. *Anthropos* 156, 38–43.
- McLeod, J. M. (2000).** Media and civic socialization of youth. *Journal of Adolescent Health*, 27(2), 45-51.
- McLernon, F. and Cairns, E. (2005)** Children, peace, and war in Northern Ireland. In: Raviv A, Oppenheimer L and Bar-Tal, D. (eds), *How children understand war and peace: A call for international peace education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 145–160.
- Meir, A. and Gekker, M. (2011)** Gendered space, power relationships and domestic planning and design among displaced Israeli Bedouin. *Women Studies International Forum* 34, 232–241.
- Mendoza, K. (2013)** Surveying parental mediation: Connections, challenges and questions for media literacy. *Journal of Media Literacy Education* 1(1), 3.
- Moscovici, S. (1961)** L'attitude: Théories et recherches autour d'un concept et d'un phenomena. *Bulletin du CERP* 11(2), 177–191
- Moscovici, S. (1976)** *Social influence and social change*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1984)** The myth of the lonely paradigm: A rejoinder. *Social Research* 51(4), 939–967.
- Moscovici, S. (1985)** *The age of the crowd: A historical treatise on mass psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Moscovici, S. (1988)** Notes toward a description of social representations. *European Journal of Social Psychology* 18, 211–250.
- Olausson, U. (2009)** Global warming – Global responsibility? Media frames of collective action and scientific certainty. *Public Understanding of Science* 18, 421–436.
- Olausson, U. (2010)** Towards a European identity? The news media and the case of climate change. *European Journal of Communication* 25(2), 138–152.
- Ophir, A. (2003)** Moral technologies: The administration of disaster and the abandonment of life. *Theory and Criticism* 22, 67–103 (Hebrew).
- Piaget, J. (1952)** The origins of intelligence in children (Vol. 8, No. 5). New York: International Universities Press, pp. 18–1952.
- Pinchevski, A. (2016)** Screen trauma: Visual media and post-traumatic stress disorder. *Theory, Culture and Society* 33(4), 51–75.
- Potts, L. (2013)** Social media in disaster response: How experience architects can build for participation. Routledge.
- Provencher, C. (2011)** Towards a better understanding of cognitive polyphasia. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 41(4), 377–395.
- Punamaki, R-L. (1987)** Childhood under conflict: The attitudes and emotional life of Israeli and Palestinian children. Tampere, Finland: Tampere Peace Research Institute, Research Reports.
- Punamaki, R-L. (1996)** Can ideological commitment protect children's psychological wellbeing in situations of political violence? *Child Development* 67, 55–69
- Roth, J. and Duaibis, S. (2015)** Crows on the cradles: Palestinian mothers at a frontline vortex. Reflections on the psychology of occupation. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies* 12(1), 5–20.
- Sammut, G. and Howarth, C. (2014)** Social representations. New York: Springer, pp. 1799–1802.
- Seib, P. (2005)** Hegemonic no more: Western media, the rise of Al-Jazeera, and the influence of diverse voices. *International Studies Review* 7(4), 601–615.
- Thabet, A., El-Buhaisi, O., & Vostanis, P. (2014)**. Trauma, PTSD, Anxiety, and coping strategies among Palestinians adolescents exposed to War on Gaza. *The Arab Journal of Psychiatry*, 25(1), 71-82.
- Valsiner, J., & Connolly, K. (1997)**. Culture and the development of children's action: A theory of human development. John Wiley & Sons.
- Vlodavsky, O., Lahav, H., Green, H., Abed-Rabbo, M. and Assali, K. (2012)** Joint Palestinian-Israeli analysis: Power and suffering; The coverage of "Operation Pillar of Defense" in the Israeli and Palestinian media. Jerusalem: Keshev, Center for Protection of Democracy in Israel (Hebrew).
- Vriens, L. (2005)** Children, war, and peace: A review of fifty years of research from the perspective of balanced concept of peace education. In: Raviv A, Oppenheimer L and Bar-Tal, D. (eds), How children understand war and peace: A call for international peace education. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 27–58.

Vygotsky, LS. (1980) Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, LS. (1997) The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology (Vol. 3). New York: Springer Science and Business Media.

Wagner, W. (2007) Vernacular science knowledge: Its role in everyday life communication. Public Understanding of Science 16(1), 7–22

Wagner, W. and Hayes, N. (2005) Everyday discourse and common sense: The theory of social representations. New York: Palgrave Macmillan.

Jean Améry and the German Youth Movement (1968): Rectification and its Impossibility

Noah Benninga, Postdoctoral Fellow

The Richard Koebner Minerva Center for German History,
and the Hebrew University



Abstract

Jeneseits von Schuld und Sühne es el texto más conocido de Jean Améry. Sin embargo, ¿cómo debemos entender la relación entre sus contenidos, su experiencia en Auschwitz, su recepción y el suicidio de Améry, más de una década después? Este artículo sostiene que revelar su historia le permitió a Améry ofrecer al público alemán, -especialmente a los jóvenes alemanes-, una posibilidad de rectificar su vida y, por lo tanto, expiar las acciones inhumanas de sus abuelos. Sin embargo, no deseando unirse acríticamente a sus torturadores ni a sus descendientes, Améry hizo que esta rectificación dependiera de una demanda imposible: no exigió que los torcidos se enderezaran, sino que su propia torcedura se estableciera por encima de la “rectitud sana” de sus torturadores, históricamente, moralmente y estéticamente. Muchos factores contribuyeron al suicidio de Améry, entre ellos el rechazo de sus novelas, un triángulo amoroso, la guerra, la tortura y Aus-

Jeneseits von Schuld und Sühne is Jean Améry's best-known text, yet how are we to understand the relation between its contents, exposing his Auschwitz experience, its reception, and Améry's suicide, more than a decade later? In what follows I argue that baring his story allowed Améry to offer the German public —particularly the German youth— a possibility of rectifying his life and thereby nonetheless to atone for the inhuman actions of their grandparents. Yet, not wishing to uncritically join his torturers or their descendants, Améry made this rectification contingent on an impossible demand: he did not demand that the crooked be made straight, but that his own crookedness be set above “healthy straightness” of his torturers, historically, morally and aesthetically. This desire, related to his longstanding literary aspirations, was an entirely authentic position behind which he staked his very life. Many factors contributed to Améry's suicide,

chwitz. Sin embargo, el prefacio de la segunda edición de *Jenseits von Schuld und Sühne* de 1977 deja en claro que su decepción con la izquierda fue un factor importante que contribuyó a desarrollar en él sentimientos de aislamiento y fracaso.

*among them the rejection of his novels, a love-triangle, his pre-war disposition, the experience of torture and Auschwitz. However, the 1977 preface to the second edition of *Jenseits von Schuld und Sühne* makes clear, that his disappointment with the left was an important factor contributing to his feelings of isolation and failure.*

I. On Jean Améry

Jean Améry, born Hans Maier (1912–1978), was raised by his Catholic mother, Valerie Maier née Goldschmidt (1879-1939), in the small Austrian town of Bad Ischl; his father, Paul Maier (1883-1917), an observant Jew, died at the age of 34, in the service of the Tyrolean Kaiserjäger division. Améry returned to Vienna to finish high-school, but never graduated. He attended university lectures in literature and philosophy without registering, worked in bookstores and became active in the Wien Volksheim (the Vienna People's Home, a framework for continuing education for adults). In the turbulent times of 'Red Vienna' Améry tried to establish himself as a writer, storyteller and editor, even completing a manuscript for a book he would never publish in 1935.

In 1937 he married the Jewish Regine (Gina) Berger née Baumgarten (1915-1944), and together the couple fled Austria for Belgium in December 1938. After the fall of Belgium, in May 1940, Améry was arrested and sent to the Gurs internment camp, which he escaped in June 1941, his wife meanwhile having gone underground. Améry joined the resistance, and was arrested by the Gestapo in July, 1943, for distributing anti-Nazi propaganda. He was tortured, and then deported to Auschwitz. After liberation he discovered that Gina had died of a heart-attack; he wanders between various European capitals, attempting to build a literary life. An intellectual product of the positivist Vienna circle, Améry was a champion of the philosophy of Enlightenment. After the war he became deeply engaged with the early Sartre and existentialism. Though he did not become an active part of their circles, and criticized the later Sartre, he tried to implement their perspectives in the German speaking sphere.

Améry eventually settled in Brussels, where he made a living as a journalist writing for a Swiss paper on subjects of culture and art. In 1955 he married his long-standing mistress,

Maria Leitner, and after a long struggle with his identity, began calling himself by his French anagram “Améry”. He published several books in German, beginning with commissioned pieces, and advancing to political and cultural interpretations. But it was a series of radio essays, in which he took the stage as an Auschwitz survivor, which catapulted him to fame in 1964. These essays, which were published immediately as individual articles in the prestigious *Merkur* journal, were published as *Jenseits von Schuld und Sühne* in 1966.

After the publication of this book Améry increasingly came to be seen as a moral authority, a position he embraced, publishing vigorously on subjects ranging from philosophy, to contemporary politics, and suicide, a book written after his attempted suicide in 1974. Améry longed to become known as a writer, but his novels were deemed only literary attempts, and literary rejection marked his life from the non-publication of his 1935 novel, to his attempted suicide after the publication of *Lefeu* (1974) and his successful suicide after the publication of *Charles Bovary* (1978). Nonetheless, Améry wrote and published voluminously, including more than five thousand newspaper articles. As an essayist he developed a philosophical-essay style, with self-critical undertones, which was distinctly his own, yet he lamented bitterly that he was known only as an essayist. He also participated actively, at times vehemently, in German literary and political public debates.

In recent years, Améry is being rediscovered by German literary, philosophical and historical scholarship. Yet despite the massive amounts of text, he remains an underrated thinker and writer, one whose style and life circumstances are hard to understand, and whose thought is difficult to contextualize.

II. The Essays: Auschwitz and Torture Revisited

The first part of what would develop into Jean Améry’s series of autobiographical radio-essays aired on the South German Radio on the 19th of October, 1964. This first essay, on the intellectual in Auschwitz, was followed by four others: an essay on torture, an essay on exile and home, an essay on resentment, and finally an essay on the problem identity – Améry’s identity. All the texts were read by Améry, whose voice sounded out over the German airwaves, just as the voice of other victims spilled from the courtroom into the papers.

The Frankfurt Auschwitz trials, following in the wake of the Eichmann trial in Jerusalem, had begun in December, 1963, and lasted until August of 1965. Both trials were closely followed by the German press and public, and Hannah Arendt’s book *Eichmann in Jerusalem* (1961) further stirred up public interest, with her controversial focus on the collaboration of the Jewish

Councils and the psychology of the perpetrators. The timing was right for Améry to appear on the national stage, and his essays catapulted him directly into the German national awareness. Améry went from being a journalist to an essayist, and something of a media phenomenon, with appearances on the radio, television and nation-wide lecture tours.

This first essay is written in the 3rd person, describing ‘an intellectual,’ in the indefinite article. It is concerned with the futility of the intellect, culture, and language in Auschwitz, but describe his personal thoughts as universal, using the universal perspective of the third-person to sidestep questions on the personal circumstances of his survival. It is only in the second essay, on torture, in which Améry Améry shifts to the first-person.

This transition makes it seem as though the centerpiece of the book is torture, and indeed this essay is the one which makes the most waves. Améry had already written several unpublished semi-fictional sketches of his torture, among them a narrative fragment from 1945, entitled “Reise um den Tod: die Festung Derloven,” which relates the events of his torture through the fictional hero of his lost first novel, Althager. But Althager weathers his suffering better than Améry, not breaking under torture, superhumanly refusing to hand over his accomplices. Twenty years after attempting the unpublished literary account, Améry returns to the narration of his torture, this time in the first person, painting a starker, more realistic picture: he had as much chance of resisting as his shoulder-blades had of standing up to his own weight under torture. But this depiction of torture chimes in with the contemporary debate over torture in Algeria, and the split between Sartre and Camus. Améry, in contrast to both parties, fully assumes the voice of the victim. But his global perspective and utter rejection of torture, weigh in on the side of Sartre and the French Left against Camus.

Torture allows Améry to take the stage as a tragic-hero, but what is his 3rd person depiction of Auschwitz hiding? Only after his death would a narrative fragment entitled *Zur Psychologie des Deutschen Volkes* (1945), reveal the – for him extraordinarily humiliating circumstances of his survival: that he was saved from slave labor by employment as a clerk in the office of an I.G. Farben factory. In this document, Améry relates what were likely the circumstances of his survival in Auschiwtz, namely, that he succeeded in obtaining a ‘desk-job,’ indoors, through his knowledge of German:

“I have nothing but a stupid and base satisfaction to be sitting here before my own desk, as though this were a position I had earned by merit, as though the professor from the Sorbonne” – who is, meanwhile, being kicked outside the window by a Polish Capo, for failing to transport two large gas containers fast enough – “could not have done my ludicrous work just as well as I.”

Whereas torture allowed him a certain heroism, his survival in Auschwitz engenders in him feelings of worthlessness and self-disgust. Despite his endless passion for self-deconstruction, shading into self-destruction, the specifics of the situation never surfaced during his lifetime and are today only known from these rather vague lines. This should be taken as an indication of how fraught the issue must have been for him. According to Heidelberger-Leonard, Améry tried to publish this text in June 1945. At this time, he was at his most optimistic and elated spirit; despite still having found no sign of his wife or the vanished manuscript of his first, unpublished, book, he felt himself to be the justified representative of the oppressed, who would now become the educators of their former masters. Perhaps in his elation he was able to approach – in such few words – the subject to which he would never return: how he had survived Auschwitz.

The answer was that he could not bear was that he had survived by writing German: the language which he loved as a writer, and in which he aspired to become a ‘German writer,’ and the same language as that of his tortures and his homeland which had begun hunting him. He was, in a sense, ‘good enough’ to be a German slave-writer, and survive in Auschwitz. But he had wanted so much more! Although *Jenseits von Schuld und Sühne* elides the linguistic circumstances of his survival, Améry beautifully captures this paradoxical nature of his desire in an anecdote about his meeting with Alfred Mombert, a German-Jewish poet from Karlsruhe, in the Gurs transit camp in 1941:

“In the barracks of Gurs, hungry, plagued by vermin, perhaps brutalized by an ignorant policeman of the Vichy government, he could not possibly have recognized that for which many of us needed years of concentrated thought and probing: that only someone who writes poetry not merely in German but also for Germans, upon their express wish, can be a German poet.”

This is part of the paradoxical message with which Améry desires to reach the German public, by which, despite it all, he wants badly to be accepted. And yet, he writes, he does not want to become the accomplice of his torturers. He therefore stipulates conditions as severe as his history: he demands that the perpetrators and their children ‘negate the negation’ of the Holocaust, and in doing so be willing to negate even themselves. His demand is not that the crooked be made straight, but that his own crookedness be set above ‘healthy straightness’ of his torturers, historically, morally and aesthetically. Only after this will it be possible for them to align themselves with him.

III. Impossible Demands

Améry is willing to accept everyone as fellow men, even his own torturers, so long as they join him sincerely in wishing for the impossible: to turn back time so that these pains could be avoided. Yet for some, like the Belgian SS-man Wajs who tortured him personally, this is in fact a death sentence: the only way Améry can feel certain that they would sincerely like to turn back time is that they face death because of their actions. At that moment, Améry feels, the torturer and the tortured are again united in wishing that the past had not occurred.

This is the demand that Améry levels against German society, and particularly the 1968 generation. Will his audience stand with him and accept his German culture as their own? To the extent that Améry considered himself a Jew before the war, almost anybody could have been a Jew. Now (as then) the German public must decide if Améry is an expelled Jew or a 'German writer.' If he is a freedom fighter or a pathetic figure like the poet Alfred Mombert, who thought himself to be a German poet but discovered – what Améry had felt of himself even before the war – that he was nothing.

But he does not make it easy for them, placing almost impossible demands on his audience. In a sense, Améry seeks to recreate the impossible contradiction which faced the expellee from the 3rd Reich, who lost not only his home, but his mother tongue, along with the right to his memory of home, and whatever future potentialities he may have had in the lost homeland. "In Auschwitz [...] the isolated individual had to relinquish all of German culture, including Durer and Reger, Gryphius and Trakl, to even the lowest SS man." After pursuing his trade, the torturer can "then smoke a cigarette [...] or, if he has the desire, have a look in at the World as Will and Representation." If Améry had to give up 'his' German culture, he seems to be saying, it is only fair that out of solidarity with him, and the disavowal of the events perpetrated in the name of the German state and people, his audience be called upon to do the same.

In setting his crookedness above their healthy straightness he demands that his personal losses be shared by the German speaking public. Améry demands that Marcel Proust the writer that was eclipsed by Herr Lieutenant Praust, the man "who played the role of a torture specialist" in Breendonk. Améry was broken by a Praust, and this in turn led him to question the value of Proust. His experience shows him the existential gap between Proust/Praust and himself – there is nothing in literature and aesthetics which is unappealing to evil or in any way an impediment to it. He, on the other hand, writes that he has lost his ability to enjoy words. This

thought is in keeping with the tenor of Adorno and Horkheimer's *Dialectic of Enlightenment*, which sought to place the cause for the Holocaust on Western Culture itself. But whereas Adorno made the claim theoretically, Améry argues based on the body of his own evidence. He speaks of his experiences and their reverberations, he does not seek to persuade.

It may seem as though Améry is concerned above all with his own particular case. But Améry wants to use this particular to arrive at a universal, to "proceed from the concrete event, but never become lost in it," to use the event as "an occasion for reflections that extend beyond reasoning and the pleasure in logical argument." He intends his meditations as a phenomenological description of one who was overcome. Imre Keresz, for one, weighed in on Améry's side, considering him as one who speaks for "every prisoner in Auschwitz who did not depend on some religious, racial or political ideal, who had no faith, no people and no higher calling, only his or her fate, his or her mere existence, every lonely intellectual raised these questions."

In Auschwitz, the language of command was German, and all official correspondence, orders, signs, place and unit names were solely in German. The particular pain of a subject betrayed by the language he spoke has a universal dimension. That of a writer who has found out that language, the backbone of culture, is meaningless in the face of evil, that the reality of the mind is nothing when the reality of the body is total. But though this insight is the result of torture, Améry's real contribution is to show how torture leads to the internalization of the external violence.

Although objectively Améry has been tortured by an external force, the first three essays of *At the Mind's Limits* deal with internal failures, destructive thought processes and "insights," that take place against the backdrop of the extreme situation. Améry describes torture as the Total Reality of the body made flesh, but he points out that in this the mind is not undone. It becomes an organ of pain and a passive witness to its own pain. For Améry two options remain, two sides of the same coin: either the intellect turns in futile rage against itself, painfully breaking the subject into pieces; or it turns its gaze, full of wonder, to the torturing-Other, justifying the logic of the aggressor. For Améry, logic is incapable of resisting the "metallic brilliance of the SS," which proves its right to exist by the fact of its existence. What happens to logic, as a tool directed toward external reality, when reality (as in Auschwitz) is governed by what Améry calls the "logic of destruction"? It only proves to him repeatedly that he is where he belongs. Reality is tautological, and Améry cannot escape the reality of his broken existence. He is left only with the possibility of trying to affirm it.

This is what he does in *At the Mind's Limits*, where he attempts to place the broken, tortured, prisoner above the Nietzschean *Übermensch*. But here he runs into a problem, the same problem he has had since at least 1935, and the rejection of his novel: he cannot place this crown on his own head, he needs another's hand. In Améry's biography these feelings of rejection predate the novel, and are connected to his failure to master Latin and obtain his high-school diploma, the *Abitur*. After his attempted suicide he writes: "Abiturients hand above an abyss; the rope to which they are fastened proves again and again to be fragile." After Auschwitz he still needs the hand of the (German) Other to crown him, but his experience has furnished him with an example of what can happen when one crowns oneself, mistakenly, in the other's name: the Poet of Gurs.

So Améry's restitution requires that he be anointed by the hand of his enemies, or their children, who are at the same time the representatives of a society to which he always unsuccessfully tried to belong. After Auschwitz Améry makes a serious, decade-long attempt, to live by his pen, writing both literary-philosophical works and political texts. Although he eventually does achieve success, his impossible expectations failed to materialize, particularly in the field of literature, leading him to see his life as a failed attempt at living. "If the reviews of *Lefeu* in 1974 and of *Charles Bovary* in 1978 had come up to his high expectations [...] he would not have taken his life at this time," his biographer writes.

IV. The German Left, Anti-Zionism and Antisemitism in the 1970s

Yet though his perceived literary failures are his most personally painful ones, they take place against the backdrop a tremendous fall in the status of his political work and his impact as a thinker in the German sphere. The initially positive reception of *Jeneseits* in 1966 gave Améry hope that he might influence the German scene as Sartre had in 1945 France. Yet merely a year later, the effects of the 1967 Six-Day War on the Leftist discourse in Germany created a severe split from those whom he saw as his natural allies. This split would only deepen during the 1970s, after the murder of the Israeli sportsmen in Munich (1972) and the Yom Kippur War (1973).

Already in 1969, Améry warned of a tendency in the German Left to define Zionism as "National Zionism", thereby positing a parallel with "National Socialism". Though not entirely uncritical of Israel, Améry believed that his comrades in the *Junglinke* (young left) were afflicted by a "terminally healthy conscience" of those who had no direct personal guilt. Moreover, here again a champion of the Enlightenment, (in *Lefue* he offers his own brand of literary and personal deconstruction, but in his political writings he is still a positivist), he sees the root of their error in having traded common sense for undertheorized dialectical phraseology and speculative fiction (*Werwolfromantik*).

At first, he believes it is enough to make the Left conscious of this mistake by explaining the error: “in Israel, metaphorically speaking, everyone is the son, the grandson, of someone who has been gassed to death... Israel is not a country like any other, but a refugee-state.” But matters deteriorate. The 1972 attack on the Israeli Olympic team was honored in the German left as a legitimate act of anti-Zionist resistance. During the 1973 Yom Kippur War, Améry was attending the Frankfurt Bookfair. With the Jewish state threatened with destruction, during the plenary session he proposed the assembly vote to send a message of greeting and solidarity to the besieged Israeli writers. “I reaped only an embarrassed silence on all-hands. Two men [...] even grimaced pointedly into the air. My proposition was puffed-out. I was completely alone.” Here it is necessary to recall the significance of loneliness for Améry, who writes in *Jeneseits von Schuld und Sühne* that, “the experience of persecution was, at the very bottom, that of an extreme loneliness.”

By 1976 he has come to see Anti-Zionism as a socially acceptable substitute for antisemitism: “Is antisemitism again socially acceptable? Only five years ago the question would have appeared absurd, or even, if put forward by a Jew, as an expression of a slightly paranoid frame of mind.” In a text written that same year for the *Woche der Brüderlichkeit* (‘week of brotherliness’), Améry analyzed at length the function of antisemitism as the common denominator around which disparate groups in German society could align, positing the return of ‘honourable antisemitism’ to the German political scene, and particularly among the German socialist youth.

The 1977 the second edition of *Jeneseits von Schuld und Sühne* appeared in West Germany. Améry preface to the reissue, makes clear his disappointment: “It is my concern,” he writes, “that the youth of Germany – the ones who are flexible, intrinsically liberal and striving for Utopia [...] do not slip over unawares to those who are their enemies as well as mine.” He finds he must stand against his “natural friends, the young women and men of the Left”, and appeals to their introspection. Were these the Germans for whom he could be – not just a writer in German, but a mouthpiece, a German-writer? It was not just the status of his literary work which Améry felt was in question, but also – as ever – his status as an outsider and a Jew in a society which would not accept him. Ultimately, as Kertesz notes, “the language and intellectual world of culture enclosed him [Améry] like the barbed-wire fence of Auschwitz.” Yet if Améry survived his survival, as Kertesz puts it, by finding meaning in his self-documentation and self-examination, his tragedy lies in the fact that he always made this meaning contingent on the approval of the German reading public.

Works Cited:

- Adorno, Theodore W. and Max Horkheimer**, *The Dialectic of Enlightenment: Philosophical Fragments*. Translated by Edmund Jephcott. Stanford University Press, 2002.
- Améry, Jean**. *At the Mind's Limits*. Translated by Sidney and Stella Rosenfeld. Bloomington: Indiana University Press, 1980.
- “Der ehrbare Antisemitismus (1976),”** in Jean Améry, *Werke vol. 7: Aufsätze zur Politik und Zeitgeschichte*, ed. Stephan Steiner, (Stuttgart: Klett-Cotta, 2005), 172-206
- “Der neue Antisemitismus (1976),”** in Jean Améry, *Werke vol. 7: Aufsätze zur Politik und Zeitgeschichte*, ed. Stephan Steiner, (Stuttgart: Klett-Cotta, 2005), 159-167.
- “Die Linke und der ‘Zionismus’ (1969),”** in Jean Améry, *Werke vol. 7: Aufsätze zur Politik und Zeitgeschichte*, ed. Stephan Steiner, (Stuttgart: Klett-Cotta, 2005), 141-150.
- On Suicide: A Discourse of Voluntary Death**, trans. John D. Barlow, (Bloomington: Indiana University Press, 1999).
- Werke vol. 1: Die Schiffbrüchigen, Lefeu oder Der Abbruch**, ed. Irene Heidelberger-Leonard, (Stuttgart: Klett-Cotta, 2007).
- “Zur Psychologie des Deutschen Volkes,”** in Jean Améry, *Werke vol. 2: Jenseits von Schuld und Sühne, Unmeisterliche Wanderjahre, Örtlichkeiten*, edited by Gerhard Scheit, 500-534. Stuttgart: Klett-Cotta, 2002.
- Benninga, Noah**. “The First Person Inversion: Conscious Engagement and the Practical Past.” *Holocaust Studies: A Journal of Culture and History* 20, no. 1–2 (Autumn/Winter 2014): 219-248.
- Broder, Henryk M.**, “Jean Améry, die Linke und der Antizionismus”, in Jean Améry (Hans Haier), ed. Stephan Steiner (Basel: Stroemfeld, 1996), 87-97.
- Brudholm, Thomas. Resentment’s Virtue: Jean Améry and the Refusal to Forgive**. Philadelphia: Temple University Press, 2008.
- Diner, Dan**. “Verschobene Erinnerung. Jean Amérys ‘Die Tortur’ Wiedergelesen.” In Jean Améry, *Als Gelegenheitsgast, Ohne Jedes Engagement*, edited by Yifaat Weiss and Ulrich Bielefeld, 73–78. Paderborn: Wilhelm Fink, 2014.
- Gerwarth, Robert**. *Hitler’s Hangman: The Life of Heydrich*. New Haven: Yale University Press, 2012.
- Greif, Gideon**. “Everyday Life in the Sonderkommando”. In *Grey Zones: Ambiguity and Compromise in the Holocaust and its Aftermath*, edited by Jonathan Petropoulos and John K. Roth, 37-60. New York: Berghan Books, 2012.
- Heidelberger-Leonard, Irene**. *The Philosopher of Auschwitz*. Translated by Anthea Bell. London: I.B. Tauris, 2010.
- Kertesz, Imre**. *The Holocaust as Culture*. Translated by Thomas Cooper. Calcutta: Seagull books, 2011.
- Levi, Primo**. *The Drowned and the Saved*. Translated by Raymond Rosenthal. Vintage Books, 1989.
- Scheit, Gerhard**. “Afterword”, in Jean Améry: *Werke vol. 2: Jenseits von Schuld und Sühne, Unmeisterliche Wanderjahre, Örtlichkeiten*, edited by Gerhard Scheit, 650-787. Stuttgart: Klett-Cotta, 2002.
- Wesołowska, Danuta**. *Wörter aus der Hölle: Die “Lagersprache” der Häftlinge von Auschwitz*. Translated by Jochen August. Krakow: Impuls, 1998.

Is self-reporting a suitable tool for evaluating the teaching quality of excellence program graduates?

Rama Klavir PhD* / Judy Goldenberg PhD**



**Head of professional School and The Mofet Institute. The Talpiot Academic College of Education*

***The Talpiot Academic College of Education*

Abstract

El objetivo del presente estudio fue investigar si el programa de educación sobresaliente para profesores de REGEV eleva la calidad de enseñanza de estos. Para llevar a cabo la comparación, el método de investigación incluyó una serie de herramientas: tres objetivas y una subjetiva. Al revisar los resultados, se confirmó que los participantes del programa obtuvieron calificaciones más altas que otros estudiantes. Sin embargo, cuando se les pide a los participantes que se evalúen a sí mismos, los hallazgos obtenidos se invierten. La discusión de este artículo se relaciona con las limitaciones de emplear una metodología subjetiva. En consecuencia, recomendamos que la elección de la herramienta de evaluación se realice no solo de acuerdo con los objetivos del estudio, sino también de acuerdo

The aim of the present study was to investigate whether the alternative and accelerated REGEV Outstanding Student Teacher Education Program, which is designed for particularly high-quality students, indeed produces higher quality teachers. To conduct the comparison in a way that ensures reliable findings as far as possible, the research method included implementation of researchers' recommendation to employ a number of research tools: three objective and one subjective. At the time of conducting the evaluation as part of a regular, standard procedure, the external evaluators were not aware of the teacher training program they were evaluating. Excellence program graduates received higher evaluations than other graduates when the evaluation was conducted by external evaluators. However, when asked to evaluate themselves, the findings obtained are reversed. In other words, they give themselves lower evaluations than graduates of other training programs give themselves. The discussion engages with the limitations of

con la población estudiada, especialmente cuando se trate de una población de personas calificadas como sobresalientes.

employing a subjective methodology for Excellence program graduates. Consequently, we recommend that the choice of evaluation tool be made not only in accordance with the aims and objectives of the study, but also in accordance with the studied population, especially with regard to a population of outstanding individuals.

The expectation that excellence programs, alternative teacher training programs designed for particularly high-quality students and include specialized education curricula, will produce particularly high-quality teachers led to a proliferation in recent years of such programs in various countries around the world (e.g., Auguste, Kihn, & Miller, 2010; Heilig & Jez, 2010; Nguyen Thi My Loc, 2011a, b) and in Israel (e.g., Ariav, Maskit, & Klavir, 2014; Libman, Ackerman-Asher, & Maskit, 2014; Shayshon & Popper-Giveon, 2016). Due to the growing number of alternative teacher training programs, including excellence programs, the number of teachers graduating from them and entering the education system is also growing in direct proportion to the growing number of programs (Constantine et al., 2009). Additionally, the inputs invested in them are also increasing (since alternative education programs are high-investment programs both financially and in terms of effort [Ariav, 2009; Darling-Hammond, 2007, 2010a]). The question is whether the hopes pinned on them are indeed fulfilled. Is the investment in these programs worthwhile? In other words, do teachers who are graduates of the alternative excellence programs deliver the goods? Is the quality of these teachers indeed high as expected, and is it higher than that of teachers who are graduates of the traditional programs?

Although it seems that this is a central and crucial question, the answer to it is unclear. First, the number of evaluation studies conducted on the alternative programs is particularly small (Ariav, 2011), and all the more so the evaluation studies conducted and published with regard to excellence programs (Klavir & Goldenberg, 2014). Second, the picture obtained from the evaluation studies published thus far on the alternative programs is confusing and inconsistent, and did not yield conclusions indicating the advantages of alternative education programs: some studies indicate that the quality of traditional program graduates is actually higher (Center for Urban and Multicultural Education, 2010; Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002; Zi-

entek, 2006), while others indicate no differences in the quality of teachers who graduated from the alternative and traditional programs (Boone et al., 2011; Duncan, 2009; Suell & Piotrowski, 2007; Unruh & Holt, 2010).

Possible reasons for the inconsistency, and recommendations for overcoming them

Researchers note several possible reasons for the equivocal picture emerging from evaluation studies as described above. One of the main reasons is associated with the definition of “teaching quality”, and it seems that there can be no consensus since this is a complex, dynamic, and culture- and place-dependent concept (Berliner, 2005; De Courcy, 2015; Klavir, 2010). This reason will, so it would seem, remain the “million dollar question”, as stated by Libman (2014) so long as we continue to attempt to evaluate the quality of teachers who graduated from the different training programs. However, there are additional reasons for this inconsistency, and the literature provides recommendations on how to circumvent and overcome them. We shall refer here to three such reasons: prejudices, substantial differences between training programs, and methodological reasons.

Prejudices

Various researchers note that prejudice is one of the reasons for the bias in findings. According to different researchers (Brown & Ratcliff, 2011; Lockwood, 2002, p. 12), it stems from the bias of educators, leaders, and school principals against the alternative training programs. They argue that in various studies in which school principals are asked about the quality of teachers who graduated from traditional and alternative training programs, a misleading picture often emerges which is biased by the respondents’ prejudices and objections. The recommendation: To overcome this bias they recommend withholding from the evaluators the type of training the teachers received, or at least not emphasizing it in the studies.

Substantial differences between training programs: Researchers note that the differences between the programs make it difficult to generalize a specific program to other alternative programs, and vice versa. Moreover, the considerable variability between training programs included under the category of alternative programs creates a situation wherein one program does not resemble another. Consequently the achievements as well as the difficulties of one cannot attest to those of the others, even though they are all defined under the umbrella of alternative programs (Hirshberg, 2011; Yao & Williams, 2010). The recommendation: The above

researchers and others (e.g., Ariav, 2011, pp. 11-12) recommend avoiding an attempt to generalize the conclusions obtained concerning one or a number of specialized programs under the general category of “alternative programs” in comparison with “traditional programs”. Instead, it is more appropriate to focus on specific alternative training programs that can indicate the added value of each one to training quality teachers. This added value that will be extrapolated from the study can constitute an additional source for learning, implementation, and generalization to additional programs as well.

Methodological reasons

Various researchers (Berliner, 2005; Whitcomb, Borko, & Liston, 2009) emphasize that the methodological variability employed in different studies is potentially one of the main reasons for the variability of findings obtained in them. The recommendations: (1) Berliner (2005) contends that the choice of research methodology should be based on its suitability for the task, rather than because it is easier to perform, inexpensive (and consequently suits the research budget), less complicated, or easier to analyze. Choosing a methodology not in accordance with its suitability for the study is liable to result in erroneous findings. He demonstrates his argument by means of “pen and pencil” teaching quality tests that are frequently employed to evaluate the teaching quality of training program graduates. However, according to Berliner, despite their availability there is not necessarily any connection between what they test (the respondents’ ability to succeed in them) and what the evaluators sought to discover (teaching quality of the respondent-teachers). Darling-Hammond (2010b) adds and recommends that for the evaluation of teachers to be professional it must be reliable, trustworthy, standardized, validated, and based on common nationwide standards. (2) Another recommendation pertains to the notion of combining a number of methodologies to aid researchers in obtaining more solid and unequivocal findings. In this respect Berk (2005) lists twelve methodologies that enable researchers to collect information on the teaching quality of teachers who graduated from various training programs (e.g., student ratings, self-evaluation, student interviews, employer ratings, learning outcome measures). According to him, the difference between these methodologies is manifested in different aspects, for example with regard to the variable: “Whose point of view is reflected in the evaluation?” The teacher’s? His students? His superiors? His peers? Or, for example, in the nature of the measures: Are they answers to a multiple-choice questionnaire? A rating scale? A judgmental review? and so forth. According to Berk, for the evaluation results to be solid and reliable, studies should incorporate a number of different methodologies, which will allow rich findings to be obtained that will complement one another. For instance, a study

can combine a methodology in which the evaluators are the teacher-graduates who evaluate themselves, and another in which the evaluators are the supervisors or employers of the teacher-graduates. Another possibility is to combine methodologies based on different types of measures. For example, a methodology in which the information obtained is based on a rating scale and another that is based on a judgmental review. According to Berk, triangulation of the findings obtained by means of different methodologies is likely to increase the likelihood that the findings obtained by means of one methodology will complement those obtained by means of another, and that the advantages of one research tool will compensate for the disadvantages of another. Support for this approach can also be found in Shagrir, Barak, and Fishel (2010) who conducted a survey of studies carried out around the world on graduates of teacher training programs. The researchers conclude their survey with a statement that evaluation performed by means of the teachers' self-evaluation is an additional, important, and valuable tool that can be used (as recommended by additional researchers, e.g., Muresan, 2009; Ross & Bruce, 2007). However, they add that graduate studies based on the teachers' self-reporting can constitute a powerful tool as long as the studies employing this approach also incorporate additional evaluation sources, such as Ministry of Education evaluations or objective evaluations from a number of external sources: the teacher's professional supervisor or mentor, year coordinator, school principal, or any other person accompanying the teacher in the course of the academic year.

Aim of the study

The aim of the study is to examine the quality of teachers who graduated from the REGEV Outstanding Student Teacher Education Program (REGEV; see Appendix 1 for program details), an alternative teacher training program, in comparison with the quality of teachers who graduated from other, traditional programs. The aim of the program to train particularly high-quality teachers is explicitly stated in all the official documents detailing the program's vision and aims, and selection of the students for the program as well as its curriculum are directed toward achieving this objective. Since this is a growing program and the investment in it is especially high, both financially and in terms of the efforts constantly invested in improving it, the question of whether it is achieving its aims is of paramount importance. A series of studies were conducted to examine this question, as described in the following section: Research Method.

RESEARCH METHOD

Research population

The research population in the present study comprised beginning teachers, traditional program graduates and REGEV graduates who completed their teacher training and were awarded a B.Ed. degree one to four years prior to the present study.

Research tools

The teaching quality of excellence program graduates and traditional program graduates was evaluated by means of four different evaluation tools, three of which address evaluation at the end of the internship year and were performed objectively by external evaluators. The findings were conveyed to the Ministry of Education and in the present study served as a database for comparing the teaching quality of excellence program and traditional program graduates. Additionally, a fourth, subjective evaluation tool was employed that included a self-reporting questionnaire completed by the teachers on their teaching quality. The following is a more detailed description of the evaluation tools:

(a) Final certification score: This evaluation is given as a final score by the teacher-intern's personal mentor, year coordinator, and school principal at the end of the internship year. The score has three possible grades: the intern passed the internship year with an outstanding score; the intern passed the internship year successfully; and the intern did not pass the internship year.

(b) The mentor's evaluation at the end of the internship year: A detailed evaluation given at the end of the internship year by the teacher-intern's personal mentor who fills out a structured evaluation form in consultation with the year coordinator on an online system specifically developed for this purpose (Beller, 2010). This structured form was built by a joint committee of the National Authority for Measurement and Evaluation in Education (RAMA) and the Ministry of Education Internship and Entry to Teaching Department, Teaching Personnel, Training and Professional Development Administration. Like other evaluation tools used in the world (e.g., the tool developed by Danielson, 2009), this tool is also built as an indicator that includes behavioral descriptions in four main domains of teaching (teaching methods; classroom management and educational roles; integration into school life; and professional responsibility and ethical conduct). The teacher's evaluation is determined by his performance in 22 sub-measures that

are divided in accordance with the main measures as follows: teaching methods: (nine sub-measures) mastery of the subject field; mastery of curricula in the field; planning, analysis and organization of teaching units – personal curriculum; adapting teaching to diversity; informed use of teaching methods; evaluation of students' achievements; development of motivation and curiosity in learners; reflectiveness; linguistic correctness; classroom management and educational roles: (five sub-measures) serves as an educational role model; contending with discipline problems; developing a social learning climate; developing learning habits and routines; fostering order and a learning environment); integration into school life (four sub-measures) integration into professional teamwork; maintaining regular contact with the mentor; complying with school procedures; involvement in educational and social activities); and professional responsibility and ethical conduct (four sub-measures) responsibility toward the learners; responsibility toward the parents and the community; responsibility toward the educational institution; responsibility toward the profession). The mentor scores each sub-measure separately (on a scale of 1-10). Finally, the weighted average of all the scores was calculated and used in the present study. The range of possible weighted averages is between 10 and 100.

(c) The principal's evaluation: The principal's evaluation is carried out on a form that contains all the scores of the measures and sub-measures detailed above, and also includes 22 evaluations divided into four evaluation measures: teaching methods (9 sub-measures), classroom management and educational roles (5 sub-measures), integration into school life (4 sub-measures), and professional responsibility and ethical conduct (4 sub-measures). The score in each measure ranges from 1 to 10. It should be noted that in the study described in the present article we only received principals' evaluations for graduates of the 2012 internship year.

(d) Self-reporting on teaching quality: Self-reporting was carried out on an online questionnaire built for an extensive study which, in addition to teaching quality, also examined the teachers' evaluation of how they contended with school and classroom climate (Goldenberg & Klavir, 2017). The full questionnaire consisted of 102 questions formulated on a Likert Scale (1="not at all" to 5="to a very great degree"). The questionnaire was administered to the graduates online via email, and returned anonymously with no means of identification. For the purpose of the present article we shall only address the "teaching quality" measure in this questionnaire. The teaching quality scale includes the teacher's subjective evaluation of the following seven measures: promoting initia-

tives and change processes in the classroom and the school; planning short- and long-term teaching and evaluation processes; advancing scholastic achievements; keeping abreast of and implementing innovative and diverse teaching methods; investment in homework; participation in courses and refresher courses relevant to teaching methods and subject field; students' achievements. The average of these seven measures comprises the overall measure of teaching quality. Reliability of the teaching quality measure in this questionnaire in a Cronbach's alpha test is 0.77, factor average is 3.60, and standard deviation is 0.572.

The choice of these research tools is congruent with the recommended methods to overcome the three possible sources of inconsistency between the findings of studies on evaluation of the quality of teachers, graduates of traditional and alternative programs, as described above: prejudices, substantial differences between training programs, and methodological reasons. First, to avoid the likelihood of the evaluation being influenced by possible prejudices that might bias the evaluation of excellence program graduates, we relied on the evaluations of all teacher-interns in Israel submitted to the Ministry of Education Internship and Entry to Teaching Department. This is an established evaluation process employed in Israel to evaluate the teaching quality of all beginning teachers, irrespective of and without details of the training program they graduated from (see Appendix 2). Second, to avoid the difficulty that the substantial differences between the programs might pose to the researchers, we focused on one specific program, namely the REGEV program, and the teaching quality of its graduates. Finally, employing the research tools described above enabled us to obtain findings from a number of evaluation tools that differ from one another in their measures, and from the perspective of different evaluators. Additionally, the choice of these evaluation tools assured us of suitable and reliable tools that had been built, validated, standardized, adapted, and empirically tested by RAMA, in accordance with recommendations in the professional literature, as described above, regarding ways of overcoming possible methodological difficulties.

Procedure

Evaluation of the teaching quality of all the respondents was conducted at the end of their internship year and was based on the four evaluation tools mentioned above. Since the findings were collected from a number of graduate cohorts over a period of four years, the size of the population for which the findings were collected by means of the different types of evaluation varies from one evaluation tool to the other. However, each of the evaluation tools provides information on two separate groups: teachers who graduated from the nationwide excellence

program, and teachers who graduated from traditional training programs. The following are the sample sizes examined with the evaluation tools:

a. Final certification score: Final certification scores were received for 16,391 teachers who completed their internship year between 2010 and 2012, and the sample includes 786 excellence program graduates and 15,605 traditional training program graduates.

b. The mentor's evaluation at the end of the internship year: Evaluation of the teachers by their mentors at the end of their internship year. Mentors' evaluation forms were received for teachers who completed their studies between 2008 and 2011. Of them, 1,486 were excellence program graduates, and 28,882 were traditional program graduates.

c. The principal's evaluation: Principals' evaluations were received only for teachers who graduated in 2012, and include scores for 206 excellence program graduates, and 4,494 traditional programs graduates.

d. Self-reporting: The questionnaire was sent by email to a sample of 3,062 teacher education college graduates who completed their studies between 2008 and 2011, of whom 1,691 are excellence program graduates (all the graduates for those years), and 1,371 are traditional program graduates (a random sampling of 5% of all the graduates from 25 academic colleges of education in Israel during those years). A reminder was sent about two weeks later. The completed questionnaires were automatically added to an online Excel file with no means of identification. Altogether, 470 completed questionnaires were received, divided as follows: 272 (16%) REGEV (excellence program) graduates and 198 (14%) traditional program graduates. Among the respondents from both groups there was a significant majority of women, who constituted more than 80% of each group. No significant differences were evident between men and women in their responses. The teachers in the study sample completed their studies in 2008 (19%), 2009 (23%), 2010 (28%), and 2011 (30%). Average seniority in teaching at the time the questionnaire was administered was 2.94 years (with a standard deviation of 1.61).

FINDINGS

1. Findings obtained from the three objective evaluation tools

a. Final certification score

Table 1 shows the distribution (by percentage) of the final certification score given by the mentors at the end of the internship year to graduates of both the traditional and excellence training programs. A chi-squared test to examine the differences between the groups showed that the difference in the scores of the two groups is significant ($\chi^2(2; 16,391)=38.07, p<.001$), and the percentage of excellence program graduates who completed their internship with an “outstanding” score (45%) is higher than that of traditional program graduates (32%).

Table 1: Distribution (by percentage) of the final certification score given by the mentors at the end of the internship year to traditional program graduates and excellence program graduates

Distribution of final certification score among traditional program graduates (n)				Distribution of final certification score among excellence program graduates (n)			
Failed	Passed	Outstanding	Total	Failed	Passed	Outstanding	Total
1% (223)	67% (10375)	32% (5007)	100% (15605)	1% (8)	54% (424)	45% (354)	100% (786)

b. The mentor’s evaluation at the end of the internship year: Weighted average scores

Table 2 shows a comparison between the weighted average scores of the evaluation given by the personal mentors on the final evaluation form to traditional program graduates and excellence program graduates.

Table 2: Score averages on the mentor’s evaluation form of traditional program graduates and excellence program graduates

Weighted average scores of traditional program graduates (n=21,607)	Weighted average scores of excellence program graduates (n=1,170)	Significance of difference	Cohen’s D
84.24 (sd=9.00) (n=21,607)	86.44 (sd=8.54) (n=1170)	$t(22,775)=-8.16,$ $p<.001$	$D=0.246$ <i>Effect size=0.122</i>

A t-test found that the excellence program graduates' average internship year evaluation scores (8.54=s.d., 86.44=M) are significantly higher [$t(22,775)=8.16, p<.001$] than the average scores of the traditional program graduates (9.0=s.d., 84.24=M). The effect size is 0.12.

c. The principal's evaluation: Weighted average scores

Table 3 shows the averages and standard deviations of the principals' evaluations of the traditional program graduates and the excellence program graduates at the end of the internship year, as well as the significance of the differences between the two groups and the effect size.

Table 3: Weighted average scores obtained from the principals' evaluations for traditional program graduates and excellence program graduates

Factor	Traditional program graduates (n=4,494)		Excellence program graduates (n=206)		Significance	Cohen's D	Effect size
	Average	s.d.	Average	s.d.			
Teaching methods	8.00	1.07	8.25	1.14	p<.001	0.226	0.112
Classroom management and educational roles	8.08	1.14	8.14	1.34	NS		
Integration into school life	8.55	1.04	8.82	1.08	p<.001	0.265	0.126
Professional responsibility and ethical conduct	8.49	1.03	8.74	1.09	p<.001	0.229	0.114

As the table shows, there are significant differences between the traditional program graduates and the excellence program graduates in three factors; the excellence program graduates score higher than the traditional program graduates. Differences were found in the following measures: teaching methods ($t(24,698)=3.21, p<0.001$); integration into school life ($t(24,698)=3.59, p<0.000$); and professional responsibility and ethical conduct ($t(24,698)=3.36, p<0.001$). No significant difference was found between the groups in classroom management and educational roles.

2. Findings obtained from the subjective evaluation tool (the self-reporting questionnaire)

Table 4 shows the averages and standard deviations of the subjective evaluation that teachers from both groups (traditional program graduates and excellence program graduates) gave themselves on seven measures of their teaching quality in the self-reporting questionnaire, and the teachers' overall teaching quality score.

Table 4: Averages and standard deviations (in brackets) of the self-reported evaluation of teaching quality of traditional training program graduates and excellence program graduates

	Average of traditional program graduates (n=198)	Average of excellence program graduates (n=272)	t (df)	p	Cohen's D
1. Teaching quality	3.74 (.56)	3.50 (.56)	4.44 (415)	.000	0.429
2. Promoting initiatives and change processes in the classroom and school	3.38 (.96)	3.19 (.86)	2.25 (461)	.025	0.208
3. Planning short- and long-term teaching and evaluation processes	3.78 (.66)	3.33 (.82)	6.56 (452)	.000	0.604
4. Advancing scholastic achievements	4.13 (.61)	4.10 (.60)	.44 (407)	.663	NS
5. Keeping abreast of and implementing innovative and diverse teaching methods	3.93 (.75)	3.63 (.81)	4.04 (460)	.000	0.384
6. Investment in homework	3.73 (.79)	3.62 (.86)	1.39 (449)	.164	NS
7. Participation in courses and refresher courses relevant to teaching methods and subject field	3.88 (1.13)	3.24 (1.27)	5.63 (427)	.000	0.532
8. Students' achievements	3.12 (1.06)	3.12 (1.12)	-.07 (377)	.941	NS

It emerges from the findings that the teaching quality reported by traditional training program graduates is significantly higher in most of the measures than that reported by excellence program graduates, as they perceive it. Thus, in the general teaching quality score and in four additional measures (Nos. 2, 3, 5, and 7) significant differences were found between the two groups of respondents, and the effect size of these differences ranges between 0.20 and 0.60. In other words, traditional training program graduates evaluate themselves higher than excellence program graduates in the following measures: teaching quality; promoting initiatives and change processes in the classroom and the school; planning short- and long-term teaching and evaluation processes; keeping abreast of and implementing innovative and diverse teaching methods; and participation in courses and refresher courses relevant to teaching methods and subject field. The three measures in which no differences were found between the two groups are those related to cognitive qualities (advancing scholastic achievements, investment in homework, and students' achievements). Excellence program graduates did not evaluate themselves higher than their colleagues in any of the measures examined in the self-reporting questionnaire.

SUMMARY AND DISCUSSION

The aim of the study was to investigate whether the REGEV Outstanding Student Teacher Education Program, an alternative, accelerated training program designed for particularly high-quality students and which includes a specialized curriculum, indeed produces graduates who are higher quality teachers than teachers who graduated from traditional training programs. To conduct the comparison in a way that ensures unequivocal findings as far as possible, the research method included implementation of researchers' recommendation to employ a number of research tools (Berk, 2005; Shagrir et al., 2010): three objective tools which are congruent with the objective, and are standardized, validated, and reliable, and based on common nationwide standards (Beller, 2010; Berliner, 2005; Darling-Hammond, 2010b), and one subjective tool, which is also recommended (Muresan, 2009; Ross & Bruce, 2007). Additionally, when the evaluation was performed by external evaluators as part of a regular procedure conducted for the Ministry of Education Internship and Entry to Teaching Department, they did not know which training program the teachers they were evaluating had graduated from. The teaching quality of excellence program graduates in light of the objective evaluation findings

The correlation between the findings obtained by means of the three evaluation tools and the triangulation between them indicates that the teaching quality of excellence program graduates is evaluated by all the external evaluators as significantly higher than that of traditional training program graduates. This high quality is reflected in the final certification scores given to the graduates by the mentors (see Table 1 above), in the evaluation of the graduates at the end of their internship year by their mentors and year coordinators (see Table 2 above), and in three (out of four) of the principals' summative evaluation measures. In the fourth measure the evaluation was similar for both groups. It therefore emerges that all the external evaluators gave higher evaluation scores to excellence program graduates than to traditional program graduates. These findings, which rely on a large sample size, also find modest support in the findings of two other studies, each of which focused on the teaching quality of excellence program graduates in one college: in one study the evaluators were school principals and office holders (Sherlow, 2002), and in the second (Katz, 2014) the external evaluators included school principals, parents, and students.

To what do the subjective evaluation findings attest, and what can be learned from them? In contrast with the objective findings obtained from external evaluators, an almost converse

picture emerges from the self-reporting tool. Use of the subjective self-reporting methodology, as described above, is one of the most common methodologies used in graduate studies.

The question is why are their findings converse, and how can this be explained? First, one of the limitations noted by researchers is the danger that evaluators might upwardly bias the evaluations they give themselves. This limitation is mentioned by Başbay and Ateş (2009) who also found congruence between the self-evaluation scores of beginning computer teachers and the evaluations they received from their instructors. However, in the description of their findings they add incidentally that the findings obtained in their study are not consistent with the findings generally obtained in studies relying on self-evaluation “since it is considered that students tend to rate their projects or studies unrealistically high” (p. 246). This phenomenon of over-evaluation is not only characteristic of teachers but of others too. Thus, for instance, Adams et al. (1999) refer to this limitation as “response bias”, and describe a study in which they reviewed 326 studies conducted between 1980 and 1996 in the field of medicine. These studies engaged with the correlation between self-reporting and objective evaluation on the degree to which doctors adhere to medical instructions and guidelines. According to their findings, self-evaluation concerning adherence to medical rules was overwhelmingly (87% of 37 comparisons conducted between the two methods) and significantly higher (at a level of 0.05%) in the self-reporting method. Additionally, they examined ten studies in which the two methods were used concurrently, and found that in eight of them the percentage of adherence to medical rules was higher in the self-reporting method than in the objective measuring method. According to the researchers, this is an “acquiescence response” (AR), i.e., when evaluators’ give themselves positive evaluations and respond in a way that expresses agreement and a high score.

However, this picture can explain the findings of the present study only partially: traditional program graduates who were given lower scores (compared with excellence program graduates) by the external evaluators indeed gave themselves higher evaluation scores. This finding is consistent with the above description, or in other words, it is possible that the upward bias can be explained as an AR. At the same time, however, the question still remains with regard to excellence program graduates. Why did they give themselves lower evaluation scores than those they received from external evaluators?

The explanation for this should perhaps be sought not only in the limitations of the subjective methodology but also in the unique characteristics of excellence program graduates. We shall focus on two unique characteristics that appear to be relevant, and which can explain

the “converse” findings obtained by means of the self-reporting tool:

1. It is possible that in the case of the self-evaluation of excellence program graduates, their low evaluation scores stem from a particularly high level of self-criticism in light of the high expectations of them: from the environment and from themselves. In fact this is not the first time that excellence program graduates have given themselves low evaluation scores on their functioning and teaching skills, when compared with the evaluations traditional program graduates have given themselves. This was also found in a study conducted by Goldenberg et al. (2009), and in a study conducted by Libman, Ackerman-Asher, and Maskit (2014). In the latter study the researchers found that excellence program graduates’ self-evaluation scores of their teaching skills was lower (8.31 on a scale of 1 to 10) than that of the comparison group (8.52), with borderline significance.

The researchers in each of these two studies hypothesize that the low evaluation scores stem from the excellence program graduates’ high level of self-criticism and their high expectations of themselves. Indeed, the literature on outstanding students describes how the high expectations of gifted and outstanding students, from the environment and from themselves, characterize these students’ and influence their functioning. Various researchers (e.g., Cross, 1997; Shewmaker, 2010) note that these high expectations stem from the outstanding and gifted students’ high performance and abilities. The high expectations that the students sense from the environment and which are internalized by them are liable to develop into perfectionism which, in many cases, causes them to be excessively self-critical, to set themselves standards that are too high, and make it difficult for them to be satisfied with their performance and achievements, and sometimes even hinder them in forming realistic self-esteem (Burdick, 2017; Mofield & Chakraborti-Ghosh, 2010; Shewmaker, 2010). Appropriate educational intervention in the course of their studies and in the family can help these students to develop more appropriate expectations that may also positively channel perfectionism and excessively high expectations and serve them as an engine for healthy growth (Burdick, 2017; Mofield & Chakraborti-Ghosh, 2010; Rule & Montgomery, 2013). Indeed, possible substantiation of the hypothesis that in the present study too this is a case of excessive self-criticism due to particularly high expectations, can be obtained from another study (Ariav, Maskit, & Klavir, 2014) in which two significant differences were found between 667 students studying in the excellence program at different colleges and 1,162 students studying in traditional programs at the same colleges: (a) the expectations of students in the excellence program from the system and themselves were found to be significantly higher than those of the other students; (b) 87% of the excellence program students compared with 71% of the others mainly considered themselves

(and not the system or other factors) as being responsible for their students' progress and development. These findings indeed substantiate the possibility that these are teachers whose level of self-criticism is particularly high due to the high expectations of the colleges and the Ministry of Education that are conveyed to them from the moment they enter the program and to its conclusion, and consequently their high expectations of themselves: to be outstanding teachers.

2. It is possible that in the case of self-evaluation of excellence program graduates this expresses these teachers' attempts to diminish, downplay, and even conceal their excellence. The literature engaging with gifted and outstanding students, especially in heterogeneous frameworks, describes their unease with the label "outstanding" or "gifted". This is because in these students' experience, such labeling is often bound up in prejudices and feelings of envy in those around them, and it can even lead to their "earning" epithets such as "geek" and "nerd" from their peers (Cross, 2001; Klavir, 2008; Rimm, 2002). Researchers explain that the social problems experienced by gifted and outstanding students (especially in heterogeneous frameworks) such as rejection, teasing, or isolation do not arise as a result of something they do or how they behave, but as society's reaction to their excellence and to them (Johnson, 1981), and as a result of the pressure exerted on them to "conform" and "be like everyone else" (Blackburn & Erickson, 186, p. 554; Cross, 2004). 'In this culture', write giftedness researchers Plucker and Levy (2001), 'there appears to be a great pressure for people to be "normal" with a considerable stigma associated with giftedness or talent' (p. 75).

Referring to excellence in general and excellence in academe and teaching in particular, philosopher Asa Kasher (2003) states that it is difficult for outstanding individuals to contend with envy, spite, and labeling. In a society that encourages mediocrity, and in a culture of shallowness and cynicism, outstanding individuals are liable to suffer and consequently seek ways of mitigating this suffering. One of the strategies adopted by outstanding individuals to contend with their social problems is to downplay their excellence, to intentionally lower their achievements, and attempt to conceal their capabilities (Klavir, 2008; Swiatek, 1995; Wood, 2010; Ziegler, 2013).

Therefore it is possible that the negative experiences and discomfort they felt as a result of being labeled "outstanding" when they were students in the excellence program continue to accompany them when they are teachers. Out of a desire to avoid emphasizing their qualities – the very same qualities that the objective external evaluators identified and evaluated posi-

tively in the present study – are downplayed and minimized by the teachers themselves. Two modest testimonies support this explanation. First, in a study published in 2009, Libman found that many lecturers at one of the colleges where the program operates admit that the “outstanding” label given to the program’s students engenders ideological-value difficulties in them (Why them? Who said they are genuinely outstanding? So what if they’re outstanding? and so forth), and pedagogical difficulties (Why do they deserve different treatment? Why should they get more than others? Why give enrichment only to them? and so forth). Additionally, the researcher found that the lecturers are often hard on these students. Thus, according to the lecturers as well as the students who reported that they often feel intimidated, experience unrealistic expectations, and even provocation, denigration, and envy from the lecturers and their fellow students alike. Further evidence of the difficulty experienced by students in the program with the “excellence” label can be found in the background story, which in 2009 led the heads of the program to change its name from “The Excellence Program” to “The REGEV Program”. The decision to rename the program was made as a result of the students’ discomfort with the program’s name and its effect on the attitude of the other students and lecturers at their colleges. To that end a democratic vote was held in which 360 students from all the excellence programs in Israel participated, as well as other bodies involved in the program. Of the 41 names submitted, the name REGEV [Hebrew acronym describing a highly motivated student with a desire to influence others] gained a majority vote. This name, which removed the term “excellence” from the title, became the program’s new official name (Eyal, 2017). Thus, as a result of the student’s difficulty and feelings of unease with the term “excellence”, they chose a less “elitist” and less “ostentatious” name for the program (thus according to the students).

To sum up this point, it is possible that what happens to younger gifted and outstanding students also happened to REGEV students and graduates who adopted a strategy to help them to avoid the social problems that the “excellence” label caused them at the colleges. It is possible that they also adopted this strategy as teachers to avoid the same social problems if it became known that they are excellence program graduates, or if their staffroom colleagues feel that they are “too” excellent as teachers. Consequently, self-reporting is unsuitable for evaluating their functioning in teaching since by its very nature it causes them to adopt an all-too-familiar strategy: lowering their evaluation of themselves and refraining from praising themselves in order to avoid social problems.

In summing up the present study it may be stated that REGEV Outstanding Student Teacher Education Program graduates gain high evaluation scores in comparison with other

graduates, insofar as the evaluation is given by external evaluators. However, when asked to evaluate themselves, the findings obtained are converse, i.e., they give themselves lower evaluation scores than traditional program graduates give themselves. In the Discussion we have attempted to indicate two limitations specifically associated with use of a subjective methodology on a teacher population consisting of excellence program graduates: (1) their tendency toward excessive self-criticism regarding their functioning in teaching due to the high expectations of them both from the environment and from themselves; (2) their tendency to downplay their excellence and diminish its value as a strategy they have adopted to reduce the unease and difficulties they feel from the environment, which views excellence in general and their excellence in particular as threatening.

To obtain an appropriate evaluation of the quality of teachers who are excellence programs graduates, e.g., REGEV, use of subjective measures should be avoided, and investment should be made in advancing studies that employ diverse external measures (e.g., principal's evaluation, mentor's evaluation, observations, portfolio, and so forth. For further details on this subject, see also Willemse, Lunenberg, & Korthagen, 2005). It seems that if the excellence program seeks to truly examine whether investment in outstanding student teachers is indeed worthwhile, there is no other choice than to invest in such examinations. It is also worthwhile examining whether use can be made of the data on teacher evaluation generated by nationwide governmental measurement authorities (e.g., databases used to license teachers or make decisions on awarding tenure). For example, some of the issues raised in the present article can be investigated in a study which compares teachers whose principals know that they are outstanding, and principals who are unaware of this fact. Thus it will be possible to examine to what degree the Pygmalion effect (a self-fulfilling prophecy) or a converse effect comes into play. Studies of this kind are also likely to assist in identifying the unique characteristics of the excellence population and of their specialized training programs, with all their strengths and weaknesses.

APPENDIX 1

The nationwide REGEV Outstanding Student Teacher Education Program in academic colleges of education in Israel

Within teacher education in Israel there are numerous groups of students studying in specialized training programs, including the REGEV Outstanding Student Teacher Education Program (for more on the REGEV Program, see: Ariav, Maskit, & Klavir, 2014; Klavir & Goldenberg, 2017; Libman, Ackerman-Asher, & Maskit, 2014; Shayshon & Popper-Giveon, 2016). Key criteria for acceptance into the program include high cognitive (psychometric) and academic (matriculation grades) abilities, and high motivation for engaging in education and teaching. The students' high abilities must also gain expression during their studies: progression from one year to the next in the program is also conditional upon particularly high passing grades (average grade 90) in an accelerated program (three years instead of four), and very successfully fulfilling additional challenging tasks and activities, such as expanded practical teaching experience, preparing conferences and seminars at the colleges, involvement in the community, and excellence in the teaching endeavor. These are undoubtedly students from whom proof of excellence is demanded both when entering the program (meeting criteria of cognitive, academic, social, and personal excellence), and in the course of their teacher training (very successfully meeting academic and practical challenges as a condition for completing the program).

In the program, which operates in 22 academic colleges of education in Israel, REGEV students study in the program most suited to their chosen track and specialization at their college, but 25 to 30 percent of their curriculum is specialized. This specialized program, which in part is common to all the students in all the colleges, focuses on excellence and is oriented toward providing the students with learning opportunities which are congruent with their particularly high abilities as students in the present (relative to other students studying with them at the colleges, but not in the REGEV program), and challenge and "stretch" them (in accordance with the concept presented by the term "Zone of Proximal Development" (ZPD) coined by Vygotsky (1978, pp. 84-91), and further develop them in a "tomorrow of development" (ibid.) On the other hand and at the same time, the specialized program is also oriented toward developing their knowledge, skills, motivation, and a professional identity as leading teachers in the future. This corresponds with the program's three aims of training them to be high-quality teachers, excellent teachers, and educational leaders (for further reading on the possible application of ZPD for the professional development of teachers, see also Shabani, Khatib & Ebadi, 2010).

APPENDIX 2

On the process employed in Israel to evaluate the teaching quality of beginning teachers

Upon completion of their training (whether in the excellence program or a traditional training program), all student teachers move on to the internship stage. Successfully completing their internship grants them a teaching license. In the course of their one-year internship (“the internship year”), all beginning teachers, irrespective of the type of program they studied in, receive support from a personal mentor and an evaluation of the quality of their professional functioning as teachers (Hennissen et al., 2011; Hobson et al., 2009; Schatz-Oppenheimer, 2014). At the end of the internship year the Ministry of Education Internship and Entry to Teaching Department receives three types of evaluation on each intern: final certification score, the mentor’s evaluation at the end of the internship year, and the principal’s evaluation. The difference between the types of evaluation enables the Internship and Entry to Teaching Department to triangulate the findings and obtain a comprehensive and detailed picture of each intern’s functional quality prior to granting a teaching license, as noted above.

BIBLIOGRAPHY

- Adams, A. S., Soumerai, S. B., Lomas, J., & Ross-Degnan, D. (1999).** Evidence of self-report bias in assessing adherence to guidelines. *International Journal for Quality in Health Care (IJQHC)*, 11(3), 187-192.
- Ariav, T. (2009).** Attracting teachers, retaining teachers, training teachers. *Hed HaHinuch*, 84(3), 42-47 [Hebrew].
- Ariav, T. (2011).** The teaching crisis: Sources, processes, and solutions. In D. Kfir (Ed.), *A fateful search: Israeli society in search of good teachers* (pp. 7-21). Tel Aviv: MOFET Institute [Hebrew].
- Ariav, T., Maskit, D., & Klavir, R. (2014).** When I shall be a teacher: Exploring expectations of honors student teachers about working as novices. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), April 1-3, Philadelphia, Pennsylvania.
- Auguste, B., Kihn, P., & Miller, M. (2010).** Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching. An international and market research-based perspective. London: McKinsey and Company. Available on-line at: <http://mckinseysociety.com/closing-the-talent-gap/>
- Başbay, M., & Ateş, A. (2009).** The reflections of student teachers on project-based learning and investigating self-evaluation versus teacher evaluation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 242-247.
- Beller, M. (2010).** Measurement in service of learning: Theory and practice. Available online at: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MaagareyYeda> [Hebrew].
- Berk, R. A. (2005).** Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48-62.
- Berliner, D. (2015).** The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205-213.
- Blackburn, A. C., & Erickson, D. B. (1986).** Predictable crises of the gifted student. *Journal of Counseling and Development*, 64, 556-557.
- Boone, W. J., Abell, S. K., Volkman, M. J., Arbaugh, F., & Lannin, J. K. (2011).** Evaluating selected perceptions of science and mathematics teachers in an alternative certification program. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(3), 551-569.
- Brown, C. G., & Ratcliff, J. (2011).** Non-traditionally certified school leaders' self-perceptions of background knowledge and needs. *International Journal of Business and Social Science*, 2(23), 1-7.
- Burdick, A. M. (2017).** Gifted students and perfectionism. *NAGC: Teaching for High Potential*, 8-9. Available online at: http://www.nagc.org/sites/default/files/Publication%20THP/THP_Spring_2017_GiftedStudentsAndPerfectionism.pdf
- Center for Urban and Multicultural Education (2010).** *Teacher licensure/certification in the United States*. Indianapolis: Author.
- Constantine, J., Player, D., Silva, T., Hallgren, K., Grider, M., & Deke, J. (2009).** An evaluation of teachers trained through different routes to certification: Final report. (NCEE 2009-4043). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Available on-line at: <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20094043/pdf/20094044.pdf>
- Cross, T. L. (1997).** Psychological and social aspects of educating gifted students. *The Peabody Journal of Education*, 72(2&3), 181-201. Available online at: <http://www.positivedisintegration.com/Cross1997.pdf>

Is self-reporting a suitable tool for evaluating the teaching quality of excellence program graduates?

- Cross, T. L. (2001).** The many faces of bullies. *Gifted Child Today*, 24(4), 36-38.
- Cross, T. L. (2004).** On the social and emotional lives of gifted children: Issues and factors in their psychological development (2nd Ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Danielson, C. (2009).** A framework for learning to teach. *Educational Leadership*, 66(9). Available online at: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/summer09/vol66/num09/A-Framework-for-Learning-to-Teach.aspx>
- Darling-Hammond, L. (2000a).** Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L. (2007).** A Marshall Plan for teaching: What it will really take to leave no child behind? *Education Week Commentary*, 26(18), 28-48.
- Darling-Hammond, L. (2010a).** Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2) 35-47.
- Darling-Hammond, L. (2010b).** Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching. Available online at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535859.pdf>
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002).** Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286-302.
- De Courcy, E. (2015).** Defining and measuring teaching excellence in higher education in the 21st century. *College Quarterly*, 18(1). Available online at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070007.pdf>
- Duncan, A. (2009).** Teacher preparation: Reforming the uncertain profession. Remarks of Secretary Arne Duncan at Teachers College, Columbia University. Available online at: <https://www.ed.gov/news/speeches/teacher-preparation-reforming-uncertain-profession>
- Eyal, L. (2017).** Toward the end of the 2012/13 academic year the name REGEV was chosen for the program. Available online at: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Metzuyanut/Odot/MiedaKlali.htm> [Hebrew].
- Goldenberg, J., & Klavir, R. (2017, in press).** School climate, classroom climate, and teaching quality: Can excellent students unravel this connection? *International Journal for Talent Development and Creativity (IJTDC)*.
- Goldenberg, J., Shahar, R., & Melzer-Geva, M. (2009).** The excellent for teaching: Integration of Program for Excellent Students graduates in the education system. Tel Aviv: MOFET Institute [Hebrew].
- Heilig, J. V., & Jez S. J. (2010).** Teach For America: A review of the evidence. Education and the Public Interest Center and the Education Policy Research Unit (EPIC/EPRU). Available online at: http://www.greatlakescenter.org/docs/Policy_Briefs/Heilig_TeachForAmerica.pdf
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011)** Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1049-1058.
- Hirshberg, D. (2011).** Alternative certification: A research brief. Center for Alaska Education Policy Research. Available online at: http://www.iser.uaa.alaska.edu/Publications/2011_10-AlternativeCertificationBrief.pdf
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009).** Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.

- Johnson, C. (1981).** Smart kids have problems, too. *Today's Education*, 70, 26-27, 29.
- Kasher, A. (2003).** On excellence, in teaching as well. *Al HaGova*, 2, 48-51. Available online at: http://alhagova.colman.ac.il/files/07_2011/P-48-51.pdf [Hebrew].
- Katz, S. (2014).** Selecting students for a program for excellent student-teachers in Israel: Another perspective. *American Journal of Database Theory and Application*, 3(1), 1-10. doi:10.5923/j.database.20140301.01
- Klavir, R. (2008).** How do gifted children of various ages perceive their situation in heterogeneous classes and what can pre-service teachers learn from them? *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 1(2), 33-147. Available online at: <https://cluteinstitute.com/ojs/index.php/CIER/article/view/1208/1192>
- Klavir, R. (2010).** Excellent students-Unique teacher education-Excellent teachers. *Maof Uma'ase*, 13, 166-194 [Hebrew].
- Klavir, R., & Goldenberg, J. (2014).** Graduate follow-up studies as a means to advance and improve a program for excellent students. *Gifted and Talented International*, 29, 147-159
- Libman, Z. (2009).** So what if they're outstanding? In R. Klavir, N. Cohen, R. Abadi, & N. Grienfeld (Eds.), *Practice, action and vision: Training excellent students to be teachers in the academic colleges of education in Israel* (pp. 337-353). Tel Aviv: MOFET Institute [Hebrew].
- Libman, Z. (2014).** Over-qualification and teacher dropout: The case of excellence program graduates. *Giluy Da'at*, 5, 41-63.
- Libman, Z., Ackerman-Asher, H., & Maskit, D. (2014)** Recruiting high-performing candidates to the teaching profession. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), April 1-3, Philadelphia, Pennsylvania.
- Lockwood, A. T. (2000).** Who prepares your teachers? The debate over alternative certification. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Mofield, E., & Chakraborti-Ghosh, S. (2010).** Addressing multidimensional perfectionism in gifted adolescents with affective curriculum. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 479-513. Available online at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ893881.pdf>
- Muresan, L. (2009).** Quality enhancement in higher education through self-evaluation and targeted professional development. Symposium: Educational Technologies on Electronic Platforms in Engineering Higher Education, (May 8-9) Technical University of Civil Engineering of Bucharest.
- Nguyen Chi Thanh (2011b).** Training high qualified teachers in Vietnam: Challenges and policy issues. Available online at: <http://aadvice.hiroshima-u.ac.jp/e/publications/sosho2.php> and: http://aadvice.hiroshima-u.ac.jp/e/publications/sosho4_2-16.pdf
- Nguyen Thi My Loc (2011a).** Excellent teacher training at University of Education, Vietnam National University Hanoi. Available online at: <http://aadvice.hiroshima-u.ac.jp/e/publications/sosho2.php> and: http://aadvice.hiroshima-u.ac.jp/e/publications/sosho4_2-15.pdf
- Plucker, J. A., & Levy, J. M. (2001).** The downside of being talented. *American Psychologist*. 56(1), 75-76.
- Rimm, S. (2002).** Peer pressures and social acceptance of gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 13-18). The National Association for Gifted Children. Waco, TX: Prufrock Press.
- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007).** Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159.

- Rule, A. E., & Montgomery, S. E. (2013).** Using cartoons to teach about perfectionism: Supporting gifted students' social emotional development. *Gifted Child Today*, 36(4), 255-262.
- Schatz-Oppenheimer, O. (2014).** The dialectics of mentoring for beginning teachers. *Education Practice and Innovation*, 1(2), 112-124.
- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010).** Vygotsky's Zone of Proximal development: Instructional implications and teachers' professional development. *English Language Teaching*, 3(4), 237-248.
- Shagrir, L., Barak, Y., & Fishel, D. (2010).** Follow-up research on graduates of the colleges of education in Israel. Tel Aviv: MOFET Institute, Research Authority [Hebrew].
- Shayshon, B., & Popper-Giveon, A. (2016).** 'These are not the realities I imagined': An inquiry into the lost hopes and aspirations of beginning teachers. *Cambridge Journal of Education*, 1-17. Advance online publication. doi:10.1080/0305764X.2016.1214238
- Sherlow, Y. (2002).** Excellence. Evaluation report. Beer Sheva: Kaye Academic College of Education [Hebrew].
- Shewmaker, C., & Christopher, M. (2010). The relationship of perfectionism to affective variables in gifted and highly able children. *Gifted Child Today*, 33(3), 20-30.
- Suell, J. L., & Piotrowski, C. (2007).** Alternative teacher education programs: A review of the literature and outcome studies. *Journal of Instructional Psychology*, 34(1), 54-58.
- Swiatek, M. A. (1995).** An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(3), 154-160.
- Vygotsky, L. S. (1978).** *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitcomb, J., Borko, H., & Liston, D. (2009).** Growing talent: Promising professional development models and practices. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 207-212.
- Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2005).** Values in education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(2), 205-217.
- Wood, S. (2010).** Best practices in counseling the gifted in schools: What's really happening? *Gifted Child Quarterly*, 54(1) 42-58.
- Unruh, L., & Holt, J. (2010).** First-year teaching experiences: Are they different for traditionally versus alternatively certified teachers? *Action in Teacher Education*, 32(3), 3-14.
- Yao, Y., & Williams, W. (2010).** A comparison of three teacher preparation programs in terms of their impact on teacher competencies. *Action in Teacher Education*, 32(3), 15-24.
- Ziegler, E. F. (2013).** Intelligence and cognitive exceptionality: The motivational perspective. In S. Kreitler (Ed.), *Cognition and motivation: Forging an interdisciplinary perspective* (pp. 433-449). NY: Cambridge University Press.
- Zientek, L. R. (2006).** Do teachers differ by certification route? Novice teachers' sense of self-efficacy, commitment to teaching, and preparedness to teach (Doctoral dissertation). Texas A&M University, Texas. Available online at: <http://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/5751/etd-tamu-2006A-EDCI-Zientek.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

The essence and talents of infants in rabbinical literature

Tzachi Cohen, PhD

Ono Academic College



Abstract

En muchos de los relatos del Talmud y del Midrash el infante es descrito como poseedor de virtudes especiales y también contradictorias: Si bien no es apto para ser testigo, no está obligado al cumplimiento de los preceptos, ni está autorizado a actuar en el campo del comercio; el infante es visto en algunas ocasiones como el que porta la palabra divina, y sus palabras son conceptualizadas como profecías. El artículo analiza fuentes misnaicas, tanaíticas, talmúdicas y midrashicas que abordan las cualidades características de los infantes, según son vistas por los sabios judíos. Se detiene en ver las cualidades de éstos como portadores de lo divino y como aquellos que sostienen al mundo.

In many Talmudic and midrashic stories, infants are described as possessing unique and even contradictory characteristics. While they are not kosher for testimony, and not obligated to perform mitzvot, they are sometimes treated as carriers of the Word of God. In this article, we will attempt to analyze some of the sources: Mishnaic, Talmudic, Midrashic, and more, dealing with infants and their characteristics to identify the qualities that allow them to be the subjects of the Word of God and the existence of the world.

מהותו וכשרונותיו של התינוק בספרות חז"ל.

תקציר: ברבים מסיפורי התלמודים והמדרשים מתואר התינוק כבעל תכונות יחודיות ואף סותרות: בעוד הוא אינו כשר לעדות, לא חייב במצוות, לא מורשה לפעול בשדה המסחר והקניין, הוא זוכה לעיתים להתייחסות כמי שנושא את דבר האל, ודבריו הסתמיים ניתפסים כנבואה. במאמר ננסה לעמוד מתוך ניתוח חלק מן המקורות, משניות, חומר תנאי, תלמודי, מדרשים שונים ועוד, העוסקים בתינוקות על תוכנותיהם האופייניות, אליהן התכוונו חכמים בדברם על התינוקות. ננסה לאפיין את התינוקות אליהן התכוונו חז"ל, ובפרט לעמוד על התכונות המאפשרות להם להיות נושאי דבר האל ומקיימיו של העולם.

התינוק בספרות חז"ל הוא מושג, טיפוס, דמות קיבוצית הנושאת מאפיינים משותפים. בדברים שלהלן ננסה לעמוד מתוך ניתוח חלק מן המקורות, משניות, חומר תנאי, תלמודי ועוד, העוסקים בתינוקות על תוכנותיהם האופייניות, אליהן התכוונו חכמים בדברם על התינוקות. לא נעסוק כאן במחקר פילולוגי ובניסיון להבדיל בין רובדיהם ההיסטוריים של המקורות אותם נביא. כסקירת מבוא תניח עבודה זו כי התינוק הינו דמות טיפולוגית המשמשת את חז"ל כנקודת התייחסות כוללת, ולא נעמוד כאן על פרטי השינויים הבין-דוריים והכרונולוגיים שחלו בין המקורות אותם נביא כאן, אם כי נדגיש את ההתפתחות שבין המקורות השונים. ננסה לאפיין את התינוקות אליהן התכוונו חז"ל, ובפרט לעמוד על התכונות המאפשרות להם להיות נושאי דבר האל בעיני החכמים הבודקים בהם.¹

התינוק, התלמיד הצעיר, הילד חסר הדעת, המשיח לפי תומו ומשתובב ברחובות, חוזר ועולה בסיפורים בהלכות ובמימרות חז"ל לתקופותיהן השונות. בדברינו שלהלן נראה כי לתינוקות מאפיינים רבים, ואף סותרים במקצת: התינוק מזיק בבלי דעת, אך גם ניתנה לו הנבואה לאחר חורבן הבית, הוא יכול לקנות אך אין בו דעת למכור, לעניינים מסויימים הוא נחשב לאדם גמור, אך סמכויות וכוחות משפטיים והלכתיים אחרים נשללו ממנו לגמרי. התינוקות עומדים בראשית

1 במסגרת עבודה זו ניחד את העיון למונח הבודד "ינוקא" ולעולמם של חז"ל. הרחבה מעבר למונח זה ולעולם זה יבואו במקום אחר

לימודם, אך לעיתים סודות התורה נהירים להם, והבל פיהם מקיים את העולם. בדברים שלהלן ננסה להגדיר את מהותו העולה מן הטקסט של התינוק כסמל וכטופוס ספרותי, ולנהל את הסתירות המרכיבות את דמותו. מתוך סוגיות העוסקות בתינוקות בהקשרים שונים ננסה לעמוד על אופיים של התינוקות, הסגולות המיוחסות להן ועל הבחירה בהם דווקא כמתווכי דבר האל בסיפורי התלמוד והמדרשים בהם נתפסים התינוקות כנושאי דבר האל, מעין בעלי "נבואה קטנה", על ידי מעשה או כשהם מתבקשים לשנן פסוק כלשהו. ככלל נראה שלתינוק מאפיינים של ניטרליות: הוא אינו חכם ואינו טיפש, הוא חסר מאפיינים יחודיים משל עצמו, אין בו את הדעת המתערבת בדיווח הישיר והאמין ביותר בדבר תוכנו של הפסוק, הוא מבצע את הפסוק כצורתו ללא מודעות לתוכנו ולהקשרו. המסירה הנקיה, היכולת להעביר טקסט או מציאות בלי השפעת ההקשרים שיוצרת הדעת, היא תכונתו המרכזית של התינוק, והיא ההופכת אותו למבטא את סוד העתיד מפי האל.

1. גיל התינוק

המאפיין הבולט, הבלתי משתנה, והאוניברסלי ביותר של התינוק הוא גילו. מבדיקת המקורות עולה כי התינוק הנזכר בסיפורים אלה הוא ככל הנראה נער צעיר, תלמיד העומד בראשית לימודו.² גילו המדויק של התינוק יכול לנוע מגיל רך למדי, תחילת דיבור או קריאה, ועד לגיל מצוות. מאפיינים של "תינוק" בתפיסת חז"ל מתבררים מתוך הקטע להלן מן התוספתא:

2 השימוש במילה "תינוק" בהוראתו בעברית המודרנית, ילוד צעיר בגיל היניקה, מצוי גם אצל חז"ל (למשל בבלי שבת קל"ד ע"א, בהלכותיו והנהגותיו של התינוק טרם המילה, כלומר עד גיל שמונה ימים). עם זאת ברור שבלשון חז"ל משמשת המילה "תינוק" גם במשמעות של נער צעיר, בלשון המקרא מצאנו גם את המקרה ההפוך, כאשר המילים "נער" ו"ילד" מתארות תינוק קטן: הפסוק המתאר את משה בן שלוש החודשים המוצפן בתיבה הנפתחת על ידי בת פרעה אומר: "וַתִּפְתַּח וַתֵּרְאֶהוּ אֶת הַיֶּלֶד וְהִנֵּה נֶעֶר בֶּכֶה" (שמות ב, ו). דברים ברוח זו נאמרו גם בהערת מילון בן יהודה בערך "תינוק": "אע"פ שעיקר משמעות השם היא כלשון יניקה, אין שמוש המילה בתו"מ מצומצם לילד היונק משדי אמו בלבד, אלא הוא מציין את גיל הילדות בכלל מן הולד הילד עד היותו נער, כמו ילד במקרא". אודות שורשי המילה ומשמעותיותה הסמנטיות ראו אצל יוסי פרץ, "דרכים לבידול הסמנטי", בתוך: ילקוט הלשון למכללות לחינוך: מבחר מאמרים בעברית החדשה ובהוראת הלשון, רעננה: מכון מופ"ת, תשע"א – 2011, עמ' 95.

תינוק שהיה תופס בידו של אביו או שהיה רכוב על גבי כתפו של אביו ספקו טמא מפני שאביו נשאל עליו [...] ארבעה ספיקות אמרו חכמים בתינוק הניחתו אמו ובאה ומצאתו כמו שהוא טהור. אמר ר' יהודה במה דברים אמורים? בזמן שהניחתו מלוכלך אבל נקי טמא מפני שהנשים מגפפות אותו ומנשקות אותו. אמר לו: כדברידך אפילו הניחתו מלוכלך טמא מפני רגלי אדם ומפני רגלי בהמה. התחיל יוצא ונכנס בגדיו טהורים ואין עושין על גביו טהרות ולא נמנעו ישראל מכאן. יש בו דעת לשאול ספיקו, ברשות היחיד: טמא, ברשות הרבים: טהור. היה יודע לשמור את גופו אוכלין על גבי גופו טהרות. לשמור את ידיו אוכלים על גבי ידיו טהרות. וכיצד בודקין אותו מטבילים ונותנין לו חולין לשם תרומה. אם היה יודע לשמור את גופו אוכלין על גבי גופו. לשמור את ידיו אוכלין על גבי ידיו טהרות [...] תינוק שנמצא עומד בצד כופת [של] בצק בצד חבית של משקין ר' מאיר מטהר וחכמים מטמאין שדרך תינוק לטפח ר' יוסי אומר אם יכול לפשוט ידיו וליגע טמא ואם לאו טהור. יתר על כן אמר ר' יוסי נמצא רחוק מן העיסה אף על פי שבצק בידו טהור שאני אומר אחר נטל ונתן לו ואם אמר בריא לי שלא בא אדם טמא.³

תוך כדי הדיון בדבר נאמנותו של התינוק בענייני טומאה וטהרה מלמדת התוספתא מספר עובדות בסיסיות לגבי מי המכונה על ידה "תינוק": התינוק מספיק קטן בגופו ואולי חלש עד כדי כך שאביו נושאו בידיו או על כתפו. התינוק מצוי בגיל ובמצב התודעה המאפשרים לו להיות מודע לנורמות התנהגות מורכבות למדי, כגון טומאה וטהרה, אך לא כל התינוקות שווים בעניין זה. התינוק הוא עדיין בגיל בו נשים מגפפות ומנשקות אותו בלא שיביע התנגדות, ולבסוף התינוק "דרכו לטפח", כלומר משחק ומשתעשע באשר לפניו.

3 תוספתא טהרות, ג', ד-ז, ע"פ מהדורת ליברמן.

התינוק, ילד צעיר מאוד כבן חמש או שש, עדיין משמר אפוא חלק מסממני הינקות, אך יש בו כבר אותות ראשוניים של דעת. הוא מפתח מודעות ראשונית לגופו ולכללים החברתיים והדרישות המוצבות על ידי החברה סביב גוף זה, אך עדיין אינו מבוגר מובדל המקפיד על גבולות גופו וניקיונו. לאחר קבלת עול מצוות מפסיק הילד להיקרא תינוק⁴, ומכאן ניתן להסיק כי התינוקות הם ילדים צעירים וחסרי דעת שיש להקל עליהם בחובות ובאחריות, שברור שאינם מסוגלים לעמוד בכל דרישות הדת. עם זאת חז"ל מתייחסים אל התינוקות גם כאל המבוגרים שיום אחד יהיו, מבוגרים אותם יש להכשיר ולהרגיל לקראת השתלבותם בחיי הדת והחברה לכשיתבגרו ולכן חובת הכשרתם, חינוכם ועיצוב אישיותם,⁵ מוטלת על הוריהם ועל מוריהם.⁶

2. תינוקות כבעלי דעה

נושא דעתם של התינוקות, רמת המודעות שלהם לסובב אותם ויכולתם לעבד את אשר הם רואים ולדווח על כך, זוכה להתייחסות רחבה למדי בספרות חז"ל המאוחרת יותר, ברובד האמוראי. להלן נדון בפירוט בדוגמה אחת המדגישה את מצב הביניים של התינוק, ש"אינו חכם ואינו טיפש", כלומר הוא תינוק בעל ידע ממוצע, שעדיין אינו מודע לחלוטין אך כבר בעל ידיעה מסוימת, כמעין מבחן אובייקטיבי. וכך מתאר התלמוד במסכת מנחות:

4 "התינוקות, אין מעניין אותן ביום הכפורים, אבל מחנכין אותם לפני שנה ולפני שנתים, בשביל שיהיו רגילין במצות", משנה יומא, ה, ד, ע"פ כת"י קויפמן, וראה אודות משנה זו, *Judith Hauptman Rereading the Mishnah: a new approach to ancient Jewish texts*, Tübingen: Mohr Siebeck, 2005, pp. 232–233, 235–236.

5 "האב חייב בבנו למולו ולפדותו וללמדו תורה ולהשיאו אשה וללמדו אומנות ויש אומרים אף להשיטו במים רבי יהודה אומר כל שאינו מלמד את בנו אומנות מלמדו ליסטות" (קידושין כ"ט, ע"א).

6 עיון נרחב במקומו של המחנך בין התלמיד להוריו ניתן למצוא בפרק העוסק בכך בספרו של יהודה ברנדס, על פי דרכו, אסופת מאמרים על ערכו של היחיד וחינוכו, אלון שבות: הוצאת תבונות, ספריית הגיונות, תשס"ט, עמ' 126–139, וראה גם Artz, M., "The Teacher in Talmud and Midrash", *Mordechai M. Kaplan Jubilee Volume*, pp 35-47, New York 1953.

ראמי בר תמרי שהוא (חמוה ד)רמי בר דיקולי איפסיקא ליה (כרעא ד)וי"ו דויהרג בניקבה אתא לקמיה דרבי זירא א"ל (זיל) אייתי ינוקא דלא חכים ולא טפש אי קרי ליה ויהרג כשר אי לא (ייהרג הוא ו)פסולה.⁷

[= ראמי בר תמרי שהוא חמיו של רמי בר דיקולי נפסקה לו הרגל של הו"ו ב"ויהרוג" על ידי נקב. בא לפני ר' זירא. אמר לו: לך והבא תינוק שלא חכם ולא טפש, אם הוא קורא "ויהרוג", כשר, אם לא, "ייהרג" הוא ופסול.]

ראמי בר תמרי,⁸ מוצא אות פגומה, נקובה, בתפילין שלו ומבקש מר' זירא שיכריע אם הקלף המגולגל בתוך התפילין, כשר או לא.⁹ ר' זירא מנחה את ראמי להביא תינוק ממוצע, שאינו חכם ואינו טיפש, ולתת לו לקרוא את הפסוק הפגום. קריאתו התמימה של הילד, המנותקת מן ההקשר והידיעה, תלמד אוביקטיבית מה כתוב כאן בפועל. הילד, בקריאתו האיטית, ההברתית, שאינה תופסת עדיין את המילה כמכלול אלא קוראת אותה אחרי אות,¹⁰ שאין לו את היכולת להשלים מדעתו ומידיעתו את הכתוב, שאינו מבין את הנאמר ואת ההקשר,¹¹ הוא זה המסוגל לראות בצורה אוביקטיבית את מה שכתוב בפועל.

7 (מנחות כ"ט, ע"ב, ע"פ כת"י מינכן (תוספות הדפוסים הובאו בסוגריים עגולים).

8 הקרוב בשמו לגיבור סיפור מופלא המופיע בחולין ק"י ע"א, ועל פי כתבי היד שם, חמיו, רמי בר דיקולי הוא גיבור הסיפור.

9 דומה שהפסוק, ועוד יותר מכך, רצף הפסוקים בו נפסקה האות רלונטיים לנושא התינוקות והאפשרות לפתח שיח של דעת איתם. זהו המשך במהופך של תיאור החיוב לספר לילדים על יציאת מצרים: "וְהָיָה כִּי יִשְׁאַלְךָ בְּנֶךָ מָחָר לֵאמֹר מָה זֶה וְאָמַרְתָּ אֵלָיו בְּחֶזֶק יָד הוֹצִיאָנוּ ה' מִמִּצְרַיִם מִבֵּית עֶבְדִּים: וַיְהִי כִּי הִקְשָׁה פְרַעֲה לְשַׁלְּחַנוּ וַיַּהַרְגֵהוּ כָּל בְּכוֹר בְּאֶרֶץ מִצְרַיִם מִבְּכֹר אָדָם וְעַד בְּכוֹר בְּהֵמָה עַל כֵּן אֲנִי זֹבֵחַ לָהּ כָּל פֶּטֶר רֶחֶם הַזְּכָרִים וְכָל בְּכוֹר בְּנֵי אֶפְרָיִם" (שמות יג, יד-טו), הפסוק מתאר את שאלת הילד את אביו, העונה לו בסיפור על הרג הילדים (בכורות המצרים) המוביל לפדיון הילדים (היהודים). הילד מבקש ללמוד מאביו את פשר המעשים התמוהים (פדיון הבכורות בבהמה) שהוא רואה והאב עונה לו בסיפור. הסוגיה מהפכת את הכיוון ומחייבת את האב, המבוגר, לשאול את הילד לתאר את המילים, הסימנים הגרפיים, שהוא רואה כדי ליצוק תוכן הלכתי למציאות – פסול או כשר.

10 סדר למידת הקריאה ופירוק תהליך מורכב זה לשלבים אינו ניתן להקפה במסגרת זו. לדוגמה אחת ראו את מאמרה של אלינור דאקוורת, "לשון ומחשבה", בתוך: שובל מילטון וראי ג'יין (עורכים), פיאז'ה בכיתה, (מתרגמת: חיותה קליין), תל אביב: ספריית הפועלים, 1986, עמ' 111-128. וראה עוד אודות נושא מורכב זה Bainbridge, Joyce; Malicky, Grace (2000). *Constructing meaning: balancing elementary language arts*. Toronto Canada: Harcourt, pp. 202-245. Castles A, Coltheart M, Wilson K, Valpied J, Wedgwood J (September 2009). "The genesis of reading ability: what helps children learn letter-sound correspondences?". *Journal of experimental child psychology*. 104 (1): 68-88.

11 "כדברי רש"י על אתר: "דאי חכים, מבין שמחרף לומר ייהרג כלפי מעלה, ואומר "ויהרוג".

התינוק שבסוגיה זו הוא בניין אב ליחסם של האמוראים לתינוקות בכלל. ככלל, הוא אינו חכם ואינו טיפש, הוא חסר מאפיינים ייחודיים משל עצמו, אין בו את הדעת המתערבת בדיווח הישיר והאמין ביותר בדבר תוכנו של הפסוק, הוא מבצע את הפסוק כצורתו ללא מודעות לתוכנו ולהקשרו. המסירה הנקיה, היכולת להעביר טקסט או מציאות בלי השפעת ההקשרים שיוצרת הדעת, היא תכונתו המרכזית של התינוק.

3. התינוקות: תלמידים העומדים בראשית לימודם

בפרק זה נבחן את מעמדו של התינוק כתלמיד. נראה כי למרות הבדלים קלים, הן במסורת הבבלי והן במסורת הירושלמי משתמר גרעין היחס לתינוק המצוי כבר בדברי המשנה. רמז למערכת בה התקיימה למידה עצמאית של התלמידים בפיקוחו של מורם, ניתן למצוא במשנה העוסקת באיסורי השבת

”...ולא יקרא, לאור הנר. באמת (אמרו): החזן רואה מאיכן התינוקות קורין, אבל הוא לא

יקרא.”¹²

על פי משנה זו אסורה הקריאה בשבת למבוגר לאור הנר, מחשש פן יטה את הנר. לעומת זאת מותר לחזן, כלומר למורה המוביל את הקריאה, לפקח על קריאת התינוקות, אבל אסור לו עצמו לקרוא. החזן יכול לבדוק מהו המקום ממנו צריכים התינוקות להתחיל את קריאתם, אבל אסור לו לקרוא מעבר לעיון מועט שכזה. התלמוד הבבלי מסביר כי התלמידים עצמם רשאים לקרוא כיוון שאימת רבם עליהם ואין חשש שיטו את הנר ויחללו את השבת. אבל למורה-החזן אסור לקרוא בפני התלמידים את הפרשה כולה שאין אימת התלמידים עליו, ויש חשש שמא יטה.

המשנה מניחה מצב שבו המורה מפקח על קריאת התינוקות הלומדים אך אינו קורא בעצמו. כבדרך אגב מלמדת המשנה על סדר הלימוד הרגיל, בו ישנו טקסט, אולי רק בעותק אחד, והמורה

12 (שבת א: ג, ע"פ כת"י קויפמן) (שם מצויינת משנה זו כמשנה ו)

קורא תחילה לפני התלמידים קטע נתון והם חוזרים עליו לפניו, בפיקוחו.¹³ הדיון התלמודי במשנה זו מרחיב את היריעה ומוסיף תיאור של יחסי המרות המתקיימים בין הרב לבין תלמידו, "אימת רבם עליהם" אבל לא להפך, עד כדי כך שקיים חשש שהרב לא יתבייש לחלל שבת בפני תלמידו. המשנה במסכת בבא בתרא דנה במסגרת דיונה ביחסי השכנים, בסוגי בתי העסק שמותר ושאסור לפתוח בתוך שכונת מגורים. בין היתר נזכר שם השכן המוחה בפני שכנו שאינו יכול לישון "מקול התינוקות":

לא יפתח אדם חנות שלנחתומין ושלצבעין תחת אוצרו שלחברו. ולא רפת בקר. באמת, ביין התיירו, אבל לא רפת בקר. חנות שבחצר, יכול למחות בידו לומר לו איני יכול לישן לא מקול הנכנסין ולא מקול היוצאין. ועושה כליו, יוצא ומוכר בשוק, אבל אינו יכול למחות בידו לומר לו איני יכול לישן, לא מקול הפטיש, ולא מקול הרחים, ולא מקול התינוקות.¹⁴

ניתן היה להבין אולי כי הכוונה ב"קול התינוקות" לתינוקות בבתי הפרטיים, אולם העובדה שהמשנה כולה עוסקת בבעלי מלאכה, מרמזת לכך שאלה הם התלמידים המרעישים, השוהים בביתו של השכן כיוון שהוא מלמדם וכך אכן מבין זאת גם התלמוד.¹⁵

13 שיטת הוראה דומה משתמעת מהבבלי כתובות קי"ג ע"ב: "א"ל ר' חייא אגא עבדי דלא משתכחה תורה מישראל דאייתנא כיתנא ושדינא ומגדנא נישבי וציידנא טביא ומאכילנא בישראל ליתמי ואריכנא מגילתא ממשכי דטביא וסליקנא למתא דלית בה מקרי דרדקי וכתבנא חמשה חומשי לחמשה ינוקי ומתנינא שיתא סידרי לשיתא ינוקי לכל חד וחד אמרי ליה אתני סידר לחברך והיינו דאמר רבי כמה גדולים מעשה חייא" (=אמר לו ר' חייא אני עושה של תשתכח תורה מישראל שאני מביא כותנה וטווה אותה ואורג רשתות וצד צבאים ומאכיל מבשרם ליתומים ועושה מגילות מעורם של הצבאים והולך למקום שאין בו מלמד תינוקות וכותב חמשה חומשים לחמישה תינוקות ושונה ששה סדרים לשישה תינוקות ולכל אחד אני אומר שנה סדרך לחברך וזהו שאמר רבי כמה גדולים מעשה חייא)

14 משנה בבא בתרא ב, ג, ע"פ כת"י קויפמן, וראה אודות משנה זו אצל הירשמן, Marc Hirshman *The stabilization of rabbinic culture*, New York : Oxford University Press, 2009, pp.492, 100 CE–350 CE: texts on education and their late antique context., Tzvi Novick *What is good, and what God demands normative structures in Tannaitic literature*, (Boston : Brill, 2010, pp. 121 (39

15 וראו בעניין זה את מאמרו של עזר ידן, "קול התינוקות", בתוך: לשוננו, כתב-עת לחקר הלשון העברית והתחומים הסמוכים לה, עא א/ב (2009), עמ' 77–73.

הירושלמי על משנה זו מרחיב בדבר הרעש האפשרי שמפיקים תינוקות של בית רבן אלה:
אילין דמלפין טלייא ואילין דעבדין מסוגיין אילין לאילין יכלין חבריהון למימחי בידיהון דו יכיל
מימר ליה אינון אזלין ואתיין בעיין לך ולא משכחין יתן והן מרבין עלינו את הדרך.¹⁶
[אלו שמלמדים תינוקות ואלו שעושים מסיבות אלה לאלה, יכולים חבריהם למחות בידם, שהוא
יכול לומר לו: הם הולכים ובאים יחד ומחפשים אותך, ולא מוצאים אותך, והם מרבים
עלינו הדרך]

ההמולה שמקימים התינוקות בחצר בית הספר היא רעש סביר שהקהילה מחייבת את חבריה
לספוג.¹⁷ ע"פ סוגית הירושלמי, בית הספר הוא העסק היחיד (החריג מכל שאר העסקים) ששכניו
מחויבים לספוג את רעשיו ונזקיו האחרים ואינם יכולים למחות בידי מקימו ומנהלו. התלמוד
בבבלי, לעומת זאת, עומד על אופי חריג זה של המוסד החינוכי, ומייחסת אותו לתקנת יהושע בן
גמלא "שאלמלא הוא נשתכח תורה מישראל", שתיקן "שיהו מושיבין מלמדי תינוקות בכל מדינה
ומדינה ובכל עיר ועיר ומכניסין אותן כבן שש כבן שבע".¹⁸

התלמוד הבבלי מתאר ארבעה שלבים של התפתחות מערכת החינוך היסודית בישראל:¹⁹
"בתחלה מי שיש לו אב מלמדו (תורה) מי שאין לו אב לא היה למד תורה", וזאת מתוך הסתמכות

16 ירושלמי בבא בתרא, ב, ג, ע"פ כת"י לידן.

17 בפרק זה נעזרתי רבות בניתוחו של יהודה ברנדס, אגדה למעשה, עיונים בסוגיות משולבות: אגדה, הלכה, ומעשה, ספר שני: אדם
בחברה, ירושלים: בית מורשה וספריית אלינר, הסוכנות היהודית, תשע"א, עמ' 213–224. עוד עסקו בסוגיה זו: מרדכי ברויאר, אהלי תורה,
הישיבה תבניתה ותולדותיה, ירושלים: מרכז זלמן שז"ר, תשס"ד; נתן מוריס, תולדות החינוך של עם ישראל, ספר ראשון: מימי קדם עד סוף
תקופת התלמוד, תל אביב: אמנות, 1977, עמ' 117–127; משה אברבך, החינוך היהודי בתקופת המשנה והתלמוד, ירושלים: ראובן מס,
הקולג' העברי של בולטימור, תשמ"ג, עמ' 18–20; משה ארנד, "פרק בתורת החינוך של חז"ל (בבא בתרא כ"א)", בתוך: אשר וסרטיל
(עורך) עדי עד, לזכרו של הרב עזריאל דביר זצ"ל, מאמרי עיון והגות, ירושלים: תשנ"ד, עמ' 121–139.

18 בבא בתרא כ"א, ע"א, ע"פ כת"י מינכן (הבדלים משמעותיים לעומת גרסת הדפוס הובאו בסוגריים עגולים).

19 לאור עיסוקנו בפסוקים ובמקומם בדרשת חז"ל מעניין להעיר כאן שרק שני השלבים הראשונים בהתפתחות החינוך הציבורי בישראל
(א. כל אחד מלמד את בנו, ב. בתי ספר ציבוריים בירושלים) נשענו על פסוקים (א. "וְלִמְדוּתֵם אֶתֶם", דברים, י"א, יט, הנדרש ע"פ הקרי,
בלא הניקוד: "ולמדנתם אתם" ב. "כִּי מִצִּיּוֹן תֵּצֵא תוֹרָה", ישעיהו, ב, ג) כיסוד משנתם החינוכית – אולי מפני ששני שלבים אלה עם שלבים
פוזיטיביים, המתקנים ומייסדים מערכות חדשות, בעוד שני השלבים הבאים הם שלבים תגובתיים הנותנים פתרונות לקילקולים שנבעו
במוסדות שנסדו בשלבים הראשונים. וראה לעניין זה את דבריו של פרנקל *Frankel, J., "Bible Verses Quoted in the Tales of the Sages", in: Studies un Aggada and Folk-Literatur, Scripta Hierosolimitana, XXII, Jerusalem, 1972, pp. 80–99*.

על הפסוק) דברים יא, יט ("ולמדתם אותם" אותו דרשו: ולמדתם אתם. לאור אפליית היתומים המובנית בשיטה זו נדרש שלב שני בו "התקינו שיהו מושיבין מלמדי תינוקות בירושלים", וזאת על סמך הפסוק (ישעיהו ב, ג) "כי מציון תצא תורה", אולם גם פתרון זה לא ענה על הצורך שכן "עדיין מי שיש לו אב היה מעלו ומלמדו מי שאין לו אב לא היה עולה ולומד", ולכן, בשלב שלישי "התקינו שיהו מושיבין בכל פלך ופלך ומכניסין אותן כבן שש עשרה כבן שבע עשרה", אולם גיל ההתחלה הגבוה גרם לבעיה חינוכית-ניהולית-משמעתית: "כשהיה רבו בועט (כועס) עליו מבעט בו ויצא". לשם כך נדרשה תקנתו של ר' יהושע בן גמלא.²⁰ חידושו של ר' יהושע בן גמלא היה כפול: ראשית הוא הקדים את גיל הלימודים לגיל רך יותר וביזר מאוד את המערכת כך שתהיה זמינה לכל, שנית הוא הפך את הלמידה לחובה המתאפשרת בזכות אותה נגישות. המדובר במהפכה רעיונית וכלכלית מקיפה ביותר המשדדת סדרי עולם וחברה. באופן המוצג כתקדימי, מתוארת החברה היהודית כמי שהתגייסה חברה שלמה לאוריינות בניה: ילדי כל השכבות, בכל המקומות, חדלו להיות כח עבודה זמין והפכו להיות תלמידים. התורה חדלה להיות סוד השמור ליודעיו והפכה נגישה, לפחות ברמה הבסיסית וכך העלית האינטלקטואלית לא שימרה וטיפחה את עצמה אלא נפרצה והתגוונה.²¹

20 מוריס, תולדות החינוך, עמ' 124, קושר את הקמת בתי הספר היסודיים להשפעות האסכולה היוונית בערים ההלניסטיות בארץ ישראל, ואולי דווקא כהתנגדות לנסיון לחייב את היהודים לקבל עליהם תרבות זו. וראה דבריו של ליברמן *Lieberman S., Greek in Jewish Palestine, New York 1942 pp. 47-53*.

21 זה המקום להעיר שגם אם אין המדובר בתיאור של תהליך היסטורי של מהפכה חינוכית, הרי שעצם הסיפור, האתוס, ראוי לעיון מעמיק.

בהמשך הסוגיה מופיעה הנחייתו של רב לרב שמואל בר שילת, מלמד התינוקות, בדבר הגיל הראוי להתחיל בו את הלימוד, גיל שש,²² אחריו יכול התינוק להתחיל את חוק לימודיו ועל רבו מוטל "להלעיטו כשור". רב, ראשון אמוראי בבל, מנחה את רב שמואל בר שילת, מלמד התינוקות האולטימטיבי,²³ אודות הגיל האופטימלי לתחילת הלימודים. עם זאת המדובר בהערכה כללית וישנם חריגים אינדבידואלים,²⁴ ולכן אין סתירה בין קביעה זו ובין קביעת המשנה במסכת אבות ה: כ"א: "בן חמש למקרא".

התינוקות, התלמידים בראשית לימודם, מצטיירים כחבורה רועשת, הנתונה למרותו ולהשגחתו של מורה האמון על הכשרתם כלומדים ומקיים עמם יחסי מרות. הכנסתם למערכת הלימודים גיל צעיר יותר מועדת לכשלון בשל אי בשלות הילדים ללימודים, ואיחור בהכנסתם לעול הלימודים עלול להסתיים במרד ובבעיטה של התלמידים במערכת המנסה לכפות עליהם מרות.

4. תינוקות בלימודם

סגולה מיוחדת ייחסו חכמים ללימודם של הקטנים, מעבר לרכישת ידיעות הבסיס שישמשו אותם מאוחר יותר בלימודיהם המתקדמים ומעבר לשלב הסינון בו מתברר מי יהיו גדולי הדור הבאים. לעצם לימודים של תינוקות של בית רבן יש אצל חז"ל משמעות בעלת השפעה קוסמית. המדרש בכלה רבתי מביא דיון בין אביי לרב פפא בדבר כוח לימודם של תינוקות כפי שהיה מלכתחילה תוך שהוא מתאר את כוחו ההולך ומצטמצם:

²² לא ברור מה היה סדר הלימוד הרצוי ותוכנית הלימודים, הקוריקולום, אותו לימדו בבתי הספר שנוסדו לפי שיטת ר' יהושע בן גמלא, אולם דומה שלמקור נוסף מקיים יש זיקה לתורה חינוכית זו, שיטת ר' חייא המתוארת בכתובות ק"ג ע"ב וראה דבריו של ניוזנר בעניין זה, Neusner J, *A History of the Jews in Babylonia*. 3rd ed. Leiden, 1965, pp. 102–107.

²³ אודותיו קרא רב את המקרא (דניאל יב:ג) "והמשכלים יזהרו כזהר הרקיע, ומצדיקי הרבים ככוכבים לעולם ועד" (בבלי, בבא בתרא, ח, ע"ב). במקום אחר (בבא בתרא כ"א ע"א) מנחה רב את רב שמואל בר שילת שורת הנחיות פדגוגיות נוספות.

²⁴ כדוגמת הסיפור מעבודה זרה נ"ו ע"ב אודות בן השש רב הכשרונות הפוסק הלכה, ראו אודותיו להלן.

אמר אביי לרב פפא לא מקיים עלמא אלא בהבלא דתינוקות של בית רבן, אמר ליה רב פפא דידי ודידך מאי היא, אמר ליה אינו דומה הבל שיש בו חטא להבל שאין בו חטא, אמר ליה עלמא כל דאזל מתפרע, דהא אמר ר' יוחנן נהירנא כד הוה מטללין טליא וטליתא כבר שית עשרה כבר שב עשרה ערמין בשוקא ולא חיישינן לחטאה, אמר ליה משום הכי הוה טבתהון משתניא, דאמר ר' יוחנן דכירנא כד הוה בצע ינוקא פיתא, ונגיד חוטא דמשחא על תרין דרעוהי, אמר ליה מאי קרא, חלב חיטים ישביעך²⁵

[= אמר אביי לרב פפא: לא מתקיים העולם אלא בהבל פיהם של תינוקות של בית רבן, אמר לו רב פפא: שלי ושלך מה הוא? אמר לו אינו דומה הבל שיש בו חטא להבל שאין בו חטא. אמר לו: העולם ככל שהוא הולך הוא מתפרע, שהרי אמר ר' יוחנן: זוכרני שהיו מטיילים נער ונערה כבת שש עשרה כבן שבע עשרה עירומין בשוק ולא חששו לחטא, אמר לו: משום כך טבעו משתנה, שאמר ר' יוחנן זוכרני שהיה בוצע התינוק פתו, וניגר חוט של שמן על שתי זרועותיו, אמר לו מהו הפסוק? "חלב חיטים ישביעך".]

לפי המדרש העולם מתקיים בזכות לימודם של התינוקות כלומר עצם שינון פסוקי התורה על ידי התינוקות הוא המקיים את העולם, ואולי בהרחבה – לימוד התורה הנכון, הראוי, המקיים את העולם, הוא זה של התינוקות. את התינוקות מלמד מלאך, ולא מורה, ומלאך הוא זה שיוצא בשליחות הקדוש ברוך הוא להחריב את העולם, אך מראה התינוקות הלומדים, יחד עם תלמידי החכמים, מונע ממנו לעשות כן. דומה שלימודם של התינוקות נתפס כטהור, נטול חטא, ואולי במילים אחרות – נטול דעת ואגו, ולכן הוא מעולה מלימודם של רב פפא ואביי הדוברים במדרש זה עם זאת, לפי המשך המדרש החטא הולך ומשתלט על העולם ומקטין את כוחו: נערים ונערות

25 כלה רבתי ב, ט, על פי מיכאל היגר, מסכתות כלה והן מסכת כלה, מסכת כלה רבתי – הוצאו לאור על פי כתבי-יד שונים בלויית מבוא והערות ושנויי-נוסחאות ומראה-מקומות, ניו יורק, דבי רבנן, תרצ"ו. עוד אודות חיבור זה ראה אצל יכין אפשטיין, עיונים במסכת כלה רבתי – נוסח עריכה ותקופה – חיבור לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה, האוניברסיטה העברית תשס"ט, 2009

אינם עוד מעל לכל חשד, ומהלחם הנבצע לא ניגר יותר השמן. טבע העולם נחלש כיוון שכוחו של החטא גובר, ולימודם של התינוקות מצטמצם.

תלמודם של התינוקות משמר ברעננותו ובתמימותו משהו שתחכומם של החכמים המנוסים, המודעים, חסר: את אותו תום שופע המומחש בחברות התמימה שהייתה אפשרית בעבר בין נער לנערה. פיתוח של רעיון זה אנו מוצאים בבבלי מסכת עבודה זרה תיאור של תינוק בעל כישרון מופלא שלמד פרשות מורכבות של יחסי ישראל והעמים, ואף גילה בהם בקיאות והבנה, בגיל רך ביותר:

ההוא ינוקא דתנא עבודת כוכבים בשית שנין, בעו מיניה: מהו לדרוך עם הנכרי (בגת)? אמר להו: שפיר דמי. והא קא מנסך בידיה! דציירי להו לידיה. והא קא מנסך בכרעיה! ניסוך דרגל לא שמיה ניסוך.²⁶

[=תינוק אחד ששנה עבודה זרה בן שש שנים, שאלו אותו: מהו לדרוך עם הנכרי בגת? אמר להם: דורכים עם הנוכרי בגת, והרי הוא מנסך בידיו? שאנו קושרים את ידיו. והרי הוא מנסך ברגל? ניסוך של רגל אין שמו ניסוך.]

התינוק מתואר כך כמגלה הבנה חריגה. הוא מסוגל לא רק לשנן את לשון המשנה, אלא אף ליישמה ולגלות הבנה מורכבת של סיטואציות שונות

בה בעת, אולי כתוצאה מכך מהבנה מיוחדת כזאת יש לתינוקות כוח מיוחד והם יכולים להגיע, למחוזות ולאופני לימוד אסורים ובעייתיים. ואכן מיד נשאלת השאלה, והאם דורשים בחשמל? "והא ההוא ינוקא דהוה דריש בחשמל ואכלת, נפק נורא מחשמל ואכלתיה! [=והרי אותו תינוק שדרש בחשמל ואכל ויצאה אש ואכלת!], והתשובה: שאני ינוקא דלאו מטא זימניה

26 עבודה זרה נ"ו ע"ב, ע"פ כת"י מינכן.

27 חגיגה י"ג ע"א, ע"פ כת"י מינכן.

[שונה התינוק שלא בא זמנו].²⁸ מעניינת בהקשר זה גרסאת כת"י מינכן הגורסת כאן: "דרש בחשמל ואכל" – הרומזת להתנהגות לא נאותה ואפילו ילדותית של התינוק, למרות יכולותיו ה"אקדמיות" הגבוהות שלא ממתנות את התנהגותו הילדותית, ושמא לכך כוונת הגמרא "שלא בא זמנו".

מסורת מסכת כלה רבתי, המשתמרת בסיפור המאוחר יותר על הינוקא הפלאי, ראוה את תלמודם של התינוקות כמקיים את העולם מן הבחינה המיסטית. העולם תלוי בלימודם לצורך קיומו. סמלית ניתן לזהות כאן אבחנה בדבר התמימות הדרושה לעולם, אותו תום נעורים שר' יוחנן מייצר על היעלמו. תמימותם, העדר האינטרס הצר, של התלמידים, גישתם הנקיה והטהורה לתורה אותה הם לומדים וגם זה לזו ולמציאות כולה, מייצרות מציאות עשירה יותר, כאותה פת לחם ששמן ניגר ממנה.

5. חכמת הילדים

במספר מקורות מאוחרים לחורבן מצאנו סיפורים שעניינם "חכמת הילדים" בכלל וחכמת ילדי ירושלים בפרט. סיפורים אלה מתאפיינים בעימות, שבו חכם מבוגר, לעתים מספר הסיפור, חושב שיוכל להתל בילדים בהעמידו אותם בפני אתגר בלתי פתיר או בשואלו אותם שאלה שאין לה פתרון. הילדים, בחכמתם התמימה, עונים לו ביושר ובפשטות תשובה הפותרת את שאלתו על כל מורכבותה והתחכמותה ומציגה אותו כחכם-לא-חכם. בדרך כלל עניינם של סיפורים אלה הוא יתרון הפשטות על התחכום ומותר הילדים בראייתם הנקיה, בהתנהלותם הישרה, על המבוגרים המתחכמים, שחכמתם מעקמת את המציאות.

²⁸ כינוי זה, ינוקא, לתלמיד בעל יכולות מופלאות העוסק בנסתר, שימש ככל הנראה יסוד לדמות הינוקא המופיעה בספר הזהר – שהעיסוק בה חורג מגבולות דברינו כאן. ראו אודותיו: הורודוצקי, ש.ז., "ינוקא (טיפוסים מסתוריים)", מאזניים י"ב, תרפ"ט, עמ' 10–8, אריה ווינמן, "אמנות הסיפור בספר הזהר: דמעות הילד ותחיית האב", בתוך: דברי הקונגרס העולמי למדעי היהדות י', חטיבה ג', כרך ראשון: היצירה הרוחנית היהודית, תשמ"ט, 337–333.

החידות אותן יודעים התינוקות לפתור הן גילום, משל, ביצוע בכלים אחרים, של חידת הקיום הגדולה שהמבוגרים עסוקים בה.²⁹ התינוקות בהתנהלותם החכמה, הפשוטה, הישרה, מהווים מעין צינור תקשורת אל פשר המציאות העמוק, החידתי, הבלתי מובן. החידה והשיח סביבה מהווים פעילות דרשנית מעמיקה היוצרת מעורבות של כל ה"שחקנים". חד החידה מציב בפני פותר החידה חידה קיומית בלבוש פרקטי, והפותר, המציע פתרון מעשי ופשוט לחידה שנראתה בלתי פתירה, שולח את חד החידה למסע פנימי של יישום התובנות שזכה להן בחייו.³⁰

להלן נדגים מודל זה בסיפור אחד, אך להצעתנו הוא ניתן ליישום לסיפורי חידה וחכמת ילדים רבים:

עובדא הווה בחד גבר דאתי לבי כנישתא, אמר ליה לינוקא, סב הדין פריטי, ואיתי לן מה נכול ונשבע ונותר ונוביל לביתיה, איתי ליה מילחא, אמר ליה: אמינא לך מה נכול ומיתית לי מילחא? אמר לי: מרי, מיכול ותשבע ותותיר ותוביל.

[מעשה היה באדם אחד שבא לבית הכנסת, אמר לו לתינוק: טול פרוטה זו, והביא לנו מה שנאכל ונשבע ונותיר ונוביל לביתנו. הביא לו מלח. אמר לו: אמרתי לך מה שנאכל והבאת לי מלח? אמר לו: אדוני, אכול ושבע ותותיר ותוביל.]

לכאורה עוסק הסיפור בהעמדת חידה/ משימה בלתי-פתירה לפני תינוק; מהו המאכל שניתן לקנות בפרוטה, לאכול ממנו ואף להותיר ממנו ובפיתרון על ידי התינוק המביא לו מלח, שהוא. דבר מאכל בפרוטה שהאוכל יותר ממנו ויקח לביתו, כדרישת החד.

29 ברוח זו הסבירה גלית חזן רוקם, את רצף סיפורי החייד באיכה רבה, פרשה א', ראו רקמת חיים, עמ' 74-77.

30 לכיוון זה רומז, ברוח מעט אחרת, יאיר זקוביץ, אביע חידות מיני קדם, חידות וחלומות-חידה בסיפורת המקראית, תל אביב: עם עובד, ארון ספרים יהודי, תשס"ו, ראו במיוחד בפרק המוצא עמ' 246-250

31 כלה רבתי ט, ג, מתוך: מיכאל היגער (מהדיר) מסכתות כלה עמ' 331

להלן נציע פרשנות נוספת לסיפור זה, המבקשת לראות בו דבר מה מעבר לסיפור החייד הפשוט. האדם בא לבית הכנסת כדי לברר טענה כלפי גורלו וכלפי האל: הוא מצוייד בפרוטה, וכנראה רק בפרוטה מפאת עוניו. הילד המקדם את פניו הוא עבורו נציג בית הכנסת, הדת והאל, וכלפיו הוא טוען האדם את טענתו על קשייו בהשרדות ובפרנסה, בצורת חידה שהוא מציג לתינוק, כאומר: כיצד אני אמור לקנות בפרוטה זו אוכל לשובע ואף לפרנס את ביתי? הפנייה היא דווקא אל התינוק הלומד בבית הכנסת מאחר שבתמימותו ובשהותו בבית הכנסת הוא מסמל את האפשרות לתקשורת עם האל ולהביא את דברו.

המלח שהתינוק מביא מהווה, לפי חזן רוקם, תשובה סמלית לטענת השואל: "הנער הירושלמי המציע לאתונאי מלח כמזון, מציע את מה שהוא תנאי הכרחי לקיום, אך כשהוא לעצמו, הוא ממית. מלח הארץ, אך גם מלח הנזרע על עיר בחורבנה. נציב של מלח. מלח על פצעים." כלומר, זוהי לא רק תשובה לשאלה המעשית (וכך פתר את החידה) אלא גם הענות לדיאלוג על קשיי החיים של השואל. הילד אינו פותר את קשייו אלא מציג באמצעות המוות את העוני והסבל: המלח, כאילו אומר הילד לאדם השואל, הוא מזונו היחיד של העני, העוני הוא כמלח, הכרחי אך בלתי נסבל.

לתינוקות חכמה יתרה במענה על חידותיהם של המבוגרים. ברובד השאלה עונה כך התינוק על החידה, אך נרמז כך גם רובד נוסף – שאלת קיום רחבה ומשמעותית. כך, כמו ב"פסוק לי פסוקך", גם בסיפורי חוכמת התינוק, הסיפור הוא דו-רובדי והרובד העלילתי המעשי מכסה על רובד משמעות עמוק הרבה יותר. אותה תמימות תינוקית המקיימת את העולם, היא המאפשרת לו לענות על חידות מתוחכמות, המסוות חידות קיום עמוקות כחידות סתם, תשובה הקולעת אל שני המישורים.

6. התנהגות התינוקות והתנהלותם

בפרק זה נדגים כיצד, לצד החכמה המיוחסת להם, מתוארים התינוקות בספרות חז"ל הבתר-חורבנית פעמים רבות, כילדים לכל דבר: חסרי דעת, חסרי אחריות, חיים בעולם משלהן המדורג

במדרגי חובה ועניין אחרים משל המבוגרים. התינוק מתואר כיצור המתעניין ומשתעשע בתחומי עניין משלו, ואדיש להגדרות של אסור ולא רצוי המגבילות את עולם המבוגרים.³³

פעם אחת היו תינוקות משחקין בשדה וקשרו זנבות טלאים זה על זה, ונפסקה זנבו שלאחד מהם והרי הוא בכור, ובא מעשה לפני חכמים והתירו. ראו שהיתירו, והלכו וקשרו זנבות בכורות אחרים, ואסרו.³⁴

בצורה אופיינית לילדים בודקים התינוקות המשחקים את גבולות המותר, ³⁵ אגב משחקם נתלש זנבו של טלה-בכור, המוקדש לבית המקדש, והוא נפסל לכאורה, אולם חכמים התירו אותו. חכמים שהבינו שמשחקם של התינוקות לא נועד לפגום בבכור, התירו את התוצאה כיוון שהמעשה חסר את יסוד הכוונה. עם זאת, ממשיכה המשנה ומספרת, ברגע שהתעוררה תודעתם של התינוקות לאיסור, חסרים מעשיהם את התמימות וחוסר ההתכוונות, ולכן כאשר קשרו שוב זנבות של טלאים נוספים, אסרו חכמים טלאים אלה.

עולמן המורכב של הטומאה והטהרה משלב בצורה עדינה בין כוונה ומעשה.³⁶ משחקם של התינוקות נתפס כחסר דעת וכוונה רעה, ועל כן היחס לתוצאותיו מקל. אולם ברגע בו ניתן לייחס

33 נזכיר כאן את התינוקות המשחקים במה שנחשב דוחה בעבור מבוגרים (תוספתא טהרות ג הנ"ל ובמשנה המקבילה). להלן נדון בקול השאון שמקימים התינוקות

34 משנה בכורות, ה, ג, ע"פ כת"י קויפמן, כנראה שהמציאות המתוארת במשנה זו היא לאחר החורבן בטרם התגבש הטיפול הראוי בבכורות, ראה דבריו של אפרים א' אורבך, ההלכה מקורותיה והתפתחותה, גבעתיים: יד לתלמוד מסדה, 1984, עמ' 168 וראה את דבריו של כהן *Naftali S. Cohn, The memory of the Temple and the making of the rabbis, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2013, pp. 128.*

35 לדיון מעמיק בתופעת המשחק בתרבות האנושים בכלל ואצל ילדים בפרט, כהתנסות ראשונה בעיצוב תרבות וגבולותיה, עיין יוהאן הויזנגה, האדם המשחק, על מקור התרבות במשחק, (תרגום: שמואל מוהליבר), ירושלים: מוסד ביאליק, 1966 עמ' 60-37, ולעומתו ראה את דבריהם של אבדון וסאטון סמית', *Avedon, Elliot; Sutton-Smith, Brian, The Study of Games. (Philadelphia: Wiley, 1971), reprinted Krieger, 1979.*

36 סקירה עדכנית ומקיפה של עולם הטומאה והטהרה ומשמעויותיו ניתן למצוא אצל יאיר פורסטנברג, טהרה וקהילה בעת העתיקה, מסו רות ההלכה בין יהדות בית שני למשנה, ירושלים: מאגנס, תשע"ו

כוונה למעשיהם, תוצאות מעשיהם הן כשל המבוגרים. חסרון הדעת, הידיעה והכוונה, הוא המבדיל את מעשה התינוקות ממעשי המבוגרים, ואת תוצאותיהם. אולם לא תמיד היתה התפיסה שעצם העובדה שתינוקות הם שעשו מעשה שוללת ממנו את מהותו. משנה קדומה יותר, העוסקת בדיני טהרה בפני הבית גורסת:

הרמון והאלון והאגוז, שחקקום התינוקות למוד בהם את העפר או שהתקינום לכף מאזנים, טמא, שיש להם מעשה ואין להם מחשבה.³⁷

פיסות העץ או קליפות הפרי שהפכו התינוקות לכלי מידה במשחקם, טמאים כשאר כלי המידה. כיוון שבהלכות טומאת הכלים המעשה הוא העיקר – השאלה הקובעת היא: האם נוצר כלי מידה מתוקן שיכול לקבל טומאה, מבחן אובייקטיבי פרקטי שאינו תלוי בגילו או מעמדו של יוצר הכלי. אולם בענייני מחשבה המשפיעים על מעמדו של כלי מבחינת טהרתו, לו היו נוטלים התינוקות כלי וחושבים עליו מחשבת איסור, כלומר גומרים בדעתם לעשות בו שימוש לטומאו ועל ידי כך להופכו לכלי המקבל טומאה, לא היה הכלי משתנה.

התינוקות נמצאים אפוא במצב ביניים אנושי: מחד גיסא יש להם יכולות מסוימות של אדם מבוגר – הם מסוגלים לשלוט בחיות, ליצור כלים, ללמוד בעל פה טקסטים וכולי. מאידך גיסא הם חסרים את היכולות העושות אותם לבעלי אחריות על מעשיהם ותוצאותיהם ועל יכולתם להשפיע על העולם. מפגשים בין "יצורי ביניים" אלה ובין בני אדם "גמורים" יוצרים מצבים מורכבים בהם לעתים מועברת האחריות למי שאינו מסוגל לקבלה:

השולח את בנו אצל החנווני (ופנדיון בידו), ומדד לו באסר שמן ונתן לו את האסר, שבר את הצלוחית ואבד את האסר, החנווני חייב. רבי יהודה פוטר, שעל מנת כן שלחו, ומודים חכמים לרבי יהודה בזמן שהצלוחית ביד התינוק ומדד החנווני לתוכה, החנווני פטור.³⁸

. משנה כלים, יז, טו, ע"פ כת"י קויפמן

(משנה, בבא בתרא, ה, ט, ע"פ כת"י קויפמן (חילופי גרסאות ותוספות המופיעות בגרסאת הדפוסים בסוגריים עגולים

לפי המשנה כאשר ילד החוזר מן החנות שבר בדרך את אשר נשלח לקנות ואיבד את העודף שנתן לו החנווני,³⁹ החנווני חייב לשלם את הנזק שנגרם מאבדן השמן, זאת מאחר שניתן לפרש את כוונת האב ששלח את הילד רק כדי להודיע לחנווני שרצונו בשמן, ולא העלה על דעתו שהילד יישא בחזרה את השמן והכסף. ר' יהודה, לעומת זאת, רואה במעשהו של החנווני תגובה הגיונית להופעתו של ילד מצויד בכסף, ואכן מודים חכמים שכאשר בא הילד עם צלוחית בידו, פרשנות החנווני כאילו בא הילד לקנות לגיטימית ולכן אינו אחראי על התוצאות.

מחלוקת חכמים ור' יהודה, ואולי גם הטעות בפרשנות החנווני, היא בדבר קו הגבול הדק של הבגרות והאחריות. משרטטו של קו זה הוא ההורה השולח את הילד, אולם אחריות מסוימת מוטלת גם על הסובבים. להורה נראה בנו כילד אחראי שניתן לבטוח בו עד רמה מסוימת ואילו החנווני מפרש ביטחון זה ברמה אחרת מזו שהתכוון אליה ההורה. מחלוקת החכמים היא לגבי הסימנים שנכון היה לפרשם כביטוי לאישור ההורה לבנו כבעל רמת בגרות אחראית המאפשר משלוח כספים ומוצרים בידיו.

ההיגיון האלטרנטיבי, עולם העניין הפרטי, המזדמן, המוסט מן העיקר בעיני המבוגרים, כלומר הכסף המופקד בידיו, ויכולת ההבנה המוגבלת והמוטה, מעצבים את הילדים כפועלים בעולם המבוגרים באופן שונה מן המבוגרים עצמם, שעליהם ניתן להחיל רמה אחידה של ציפיות. הילדים מתעניינים ונמשכים לדברים אחרים מן המבוגרים מגלים עניין בחלק מן התופעות ואדישות לתופעות אחרות, לא תמיד באותה היררכיה של המבוגרים, ועל כן הילדים מוכשרים פחות לפעול ולהפעיל בעולמם של המבוגרים.

אגב הדיון במוכר שאינו בר דעת, האופן בו ניתן להוכיח זאת, ותקפותו של מכר בו היה מעורב,

39 הילד המתואר במשנה מעלה על הדעת את צאצאו הרחוק – הילד יוסי, בשיר פרי עטו של ע. הלל, "יוסי ילד שלי מוצלח", איורים: ליאת יניב. עריכה: דלית לב, תל אביב: הוצאת עם עובד, 2010

ראו את ניתוחו של בן שלו, לשיר מורכב זה: <http://www.haaretz.co.il/1.1641967>

מביא רב אשי את חזקתם של חכמים בדבר המשיכה שקיימת אצל תינוקות למטבעות.⁴⁰ הכוונה לתפיסה השונה של העולם אצל הילד התינוק, הנמשך למטבע, לזוהרו, לקרקושו ולמגעו, אינו מודע לערכו ולכח הקניה הגלום בו, וכן למגבלות אותו הכח ולכן קונה ערמומי המודע להסטה זו יכול לפתות תינוק במספר מטבעות נוצצים למכור לו נכס בעל ערך רב. התינוק אינו אפוא נעדר דעת לחלוטין, אך מוסכמות חברת המבוגרים עוד לא על ידיו לחלוטין וזאת יכול לנצל המבוגר.

לתינוקות יכולת פעולה מוגבלת בעולם: הם יכולים לקנות אך אינם יכולים להקנות; הם מסוגלים לתפוס את משמעות הבעלות, אך לא את משמעות הוויתור; הם מתייחסים לעצמם ולהנאתם, והם חסרי מודעות להשפעתם על הסביבה, או ליכולתם לעצב השפעה זו. עמדה אמביבלנטית זאת מתאר התלמוד הבבלי מפי ר' זירא:

א"ר זירא לא ליקני איניש הושענא לינוקא ביומא טבא קמא מאי טעמא, ינוקא מקנא אקנויי לא מקני ואשתכח (דקא נפיק) בלולב שאינו שלו וא"ר זירא לא לימא איניש לינוקא דיהיבנא לך מידי ולא יהיב ליה משום דאתי לאגמוריה שיקרא דכתיב למדו לשונם דבר שקר.

[=אמר רבי זירא: לא יקנה אדם הושענא לתינוק ביום טוב הראשון. מה הטעם? שתינוק קנה קונה ומקנה לא מקנה, ונמצא שיוצא בלולב שאינו שלו. ואמר ר' זירא לא יאמר איש לתינוק שאתן לך דבר ולא יתן לו משום שיבוא ללמדו שקר, שכתוב (ירמיהו, טד) "למדו לשונם דבר שקר".⁴¹]

ר' זירא מצביע על בעיה טכנית-הלכתית בהקניית לולב לקטן ביום טוב הראשון של סוכות: אם יקנה האדם לולבו ("הושענא"⁴²) לקטן, כלומר יתן לו אותו במתנה כדי שיצא ידי חובת מצוות נטילת לולב, "יתקע" הלולב אצל הקטן ולא יוכל לחזור לרשות האדם הבוגר, שכן הקטן הוא בעל

40 בבא בתרא קנ"ה ע"ב – קנ"ו ע"א, עפ"י כת"י מינכן, בתרגום: מוחזק להם לחכמים שהתינוק קרובה דעתו לדינרים, ואם אתה אומר שמכירתו מכר, פעמים שמקשקשים לו במטבעות והולך ומוכר את כל נכסי אביו, אבל לגבי מתנה, אם לא שהיתה לו הנאה ממנו לא היה נותן לו מתנה.

41 סוכה מו ע"ב, ע"פ כת"י מינכן.

42 וכן היא מכונה בלשון יוצאי תימן עד היום – ראו הערתו של ש.ז. גויטיין, "הושענות", בתוך: מאזניים כ–כ"א (תרצ"ב), עמ' 20

יכולת לקנות אך חסר את היכולת להקנות. נמצא שאם הקנה אדם את לולבו לקטן ביום טוב הראשון, בטרם יצא בו ידי חובתו, לא יוכל לקבלו בחזרה ולקיים את מצוות הלולב, בה נדרש האדם לברך על לולב בבעלותו.

לא ברור מהי ההבחנה הפסיכולוגית המדויקת המביאה את ר' זירא לקביעה שקטן מסוגל לקנות אך אינו מסוגל להקנות,⁴³ אך ניתן להציע שהיא מבוססת על הכרת הפער שבין תפיסת הקטן את עצמו כבעל שליטה בעולם, לבין בידולו מאחרים, כבעלי שליטה הגוברת על שלו, שהוא שלב התפתחותי מאוחר הרבה יותר.⁴⁴

באופן מעניין מאוד קושר התלמוד את ההלכה גם למימרה נוספת של ר' זירא: האזהרה שלא לשקר לתינוקות פן ילמדו לשקר בעצמם. השקר הוא מניפולציה מילולית על תיאור עובדתי. במסגרת הניסיון לעצב את המציאות העובדתית (למשל, על ידי השגת בעלות על ארבעת המינים) עשוי המבוגר לשקר לילד. ר' זירא מזהיר כי התוצאה עלולה להיות הפוכה והרסנית: הילד עלול ללמוד מתוך כך כי תיאור שקרי ולא אמין של המציאות – מילים שאינן תואמות את הקיים בפועל, היא אופציה לגיטימית.⁴⁵

תכונה מאפיינת נוספת של התינוקות המגבילה את יכולותיהם של התינוקות, לפי משנת ר' יהודה, היא העובדה שהם תופסים את העולם על פי ההנאות שהוא מזמן להם, ולא יודעים לשקול שיקולי טווח ארוך או שיקולים הנובעים מן המערכת התרבותית שבתוכה הם חיים.

רבי יהודה אומר, לא יחלק החנווני קליות ואגוזין לתינוקות, מפני שהוא מרגילן לבוא אצלו. וחכמים מתירין.⁴⁶

המרחק בין פרסום וקידום שיווקי ובין הונאה – קטן: תחומי פעילות שנועדו לפתות לקוחות, ליצור אצלם הרגלי קניה, לפרסם את המוכר ואת מוצריו, יכולים להיתפס כהתנהלות בלתי ישרה, אך מערכת התחרות והפרסום ישפיעו בכל מקרה. רבי יהודה מבקש לכן להותיר את התינוקות

43 שטיינזלץ מביא בפירושו על אתר דעות ראשונים ואחרונים בשאלה זו, בנסיון לברר מהו כוחו של הקטן לקנות ולזכות בדברים

44 בדברנו כאן אנו רומזים לתפיסות החשיבה הזולתנית המאוחרת לחשיבה האגוצנטרית מבית מדרשו של ז'אן פיאז'ה, שש מסות על התפתחות הנפש, (מתרגם: אליהו פורת), תל אביב: ספרית הפועלים, 1969, עמ' 30–33. וראה בנושא זה גם את דבריו של ביילין *Beilin, H.* (1992). "Piaget's enduring contribution to developmental psychology". *Developmental Psychology*. 28 (2): 191–204.

45 שטיינזלץ מביא פירוש בשם "בעל נפש" הקושר את שתי המימרות של ר' זירא באופן דומה: שלא יחשוב האדם לשקר לקטן כדי לגרום לו לחשוב שקיבל את הלולב במתנה, כאשר למעשה לא התכוון לתת לו, כדי שלא ילמד מאביו "דברים שאינם דברי יושר".

46 משנה, בבא מציעא, ד, יב, ע"פ כת"י קויפמן

מחוץ למכבש השיווקי. החנווני הממולח מודע לחיבת הממתקים הילדותית האוניברסלית ומנסה לכוון בעזרתה את התנהלות התינוקות לטובת – שיתרגלו לקנות אצלו פעולה כזאת נתפסת על ידי רבי יהודה כהונאה, בגלל שהתינוקות אינם מודעים לאופייה, ולכן אוסרה ואילו חכמים מתירים את "משחק השיווק" והפרסום הזה.⁴⁷

אגב דיון זה ניתן ללמוד גם על התינוקות כבעלי חופש תנועה, השפעה כלכלית מסוימת (משתמע כאן שהם בעלי הבחירה לאן ילכו לקנות את שהטילו עליהם) וכמובן כבעלי תודעה מפותחת, אך מודעות חלקית בלבד. ההכרה בתודעתם המפותחת של התינוקות היא גם המובילה את רבי יהודה לקבוע הלכה בעניין מהימנות עדותם של תינוקות על מות אדם:

אפילו שמע מן הנשים אומרות, מת איש פלוני, דיו. רבי יהודה אומר, אפילו שמע מן התינוקות אומרים, הרי אנו הולכין לספוד ולקבור את איש פלוני, בין (שהוא) מתכון בין שאין מתכון. רבי יהודה בן בבא אומר, בישראל עד שיהא מתכון. ובגוי, אם היה מתכון אין עדותו עדות.⁴⁸

המשנה עוסקת באדם המעיד על מותו של אדם מישראל. לעדות כזו השפעות מרחיקות לכת בתחומים שונים (כגון התחום הרגשי והתחום הכלכלי) וגם השפעות משמעותיות בתחום האישי: האם אשתו בגדר נשואה, עגונה או אלמנה. דין המשנה מקל למדי כאן ואומר שאפילו הערת אגב מפי מי שאינו מוסמך בעצמו להעיד, נשים וקטנים, יכולה להוות עדות מספקת למותו של אדם.⁴⁹ אפילו התינוקות, המשיחים לפי תומם ומספרים שהלכו לקבורתו של אדם, מספיקים כדי לשמש בסיס להכרעה שאותו אדם אכן מת. התלמוד הבבלי מוסיף תוספת מעניינת בהלכה זו:

47 נסיון מעניין להתמודדות מוסרית-משפטית עם נושא הפרסום בימינו נעשה על ידי תהלה שוורץ-אלטשולר ותובל צ'סלר, אסדרת פרסום סמוי בתקשורת הישראלית, מחקר מדיניות 105, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה, תשע"ד, במיוחד בפרק המבוא. עוד בעניין זה ראה D'Astous, Alain; Séguin, Nathalie (199). "Consumer Reactions to Product Placement Strategies in Television Sponsorship". *European Journal of Marketing*. 33 (9): 896-910, Loftus, Elizabeth F.; Klinger, Mark R. (June 1992). "Is the unconscious smart or dumb?". *American Psychologist*. 47 (6): 761-765, Greenwald, Anthony G.; Klinger, Mark R.; Schuh, Eric S. (1995). "Activation by marginally Perceptible ("Subliminal") Stimuli: Dissociation of Unconscious From Conscious John S. Wright, *Cognition*". *Journal of Experimental Psychology*. 124 (1): 22-42 David S. Warner, William L. Winter, Sh.K. Zeigler, *Advertising, Memphis: Memphis Light*, 1977, pp. 65-76 . L.E. Boon & D.L. Kurtz, *Contemporary Marketing, third edition, Illinois: Hinsdale*, 1980, pp. 123-124

48 משנה, יבמות, ט"ז, ה, ע"פ כת"י קויפמן (הבדלים משמעותיים לעומת גרסאת הדפוס הובאו בסוגריים עגולים).

49 ואולי דווקא הערת אגב, שנאמרה לפי תומה ולא מתוך כוונת זדון או מניפולציה נתפסת כדיווח אמת – קצת בדומה לסיפורי "פסוק לי פסוק" שם הפסוק אותו מוסר התינוק באקראי, נתפס כ"נבואה קטנה" דווקא משום שנמסר על ידי מי שלא מפעיל את מודעותו בשעת מסירת הפסוק.

ודלמא לא אזלי? אמר רב יהודה אמר שמואל דקאמרי הרינו באין מלספוד ומלקבור את איש פלוני ודלמא קמצא בעלמא שכיב ליה ואסיקו ליה על שמיה דקאמרי כן וכן רבנן הוו התם כן וכן ספדני הוו התם.⁵⁰

[ושמא לא הלכו? אמר רב יהודה אמר שמואל: שאמרו: הרינו באים מלספוד ומלקבור את איש פלוני. ושמא קומץ שבעולם מת להם וקראו לו על שמו? שאמרו כן וכן חכמים היו שם, וכן וכן ספדנים היו שם.]

בהמשך לתיאור המשנה את המצב בו שומע אדם תינוקות מתכננים ללכת ללוויתו של פלוני, מעלה התלמוד חשש שמא לא היו בלוויה בפועל; עצם כוונת התינוקות ללכת ללוויה איננה לפי סברה זו ראייה מספיקה למותו של אדם. רב יהודה בשם שמואל מתקן לכן את דברי התינוקות לחזרתם מקבורתו של פלוני, אולם התלמוד עדיין חושש שמא קברו הילדים במשחקם חגב או נמלה הקרויים בפיהם על שם אדם פלוני, ועל כן מורחבת הדרישה לתיאור הלוויה עצמה: החכמים שהיו בה, הספדנים שהיו בה (ואולי גם תוכן ההספדים שנישאו).

לפי גישה זו, אפוא, נטיית הילדים למשחקים שומטת את קרקע האמינות של דבריהם לדבריהם, כל עוד לא הוברר בעזרת עובדות, שנאמרו בהסח הדעת ולא מתוך חקירה, שהמדובר בעובדות אמיתיות ולא בפרטי משחק. כלומר, גם אם יש לילדים אבחנה במציאות, היא עדיין מושפעת מנטייתם למשחק שבו (אמנם בהתאם להגיונו הפנימי) מעורבים דמיון ומציאות.⁵¹

7. התינוקות כמייצגים דעה מקובלת ששמעו

הנחת יסוד נוספת של חז"ל היא כי מאחר שלתינוק אין דעת משל עצמו, הדברים אותם הוא משמיע אינם דעתו שלו, אלא שיקופה של דעה ששמע ממקור סמכותי, אותו הוא מצטט בדבריו. דוגמה לכך היא בסיפור שמביא התלמוד כהסבר למשנה ממסכת סוכה המציינת כי בתיאור הענשת אחת ממשמרות הכהונה – "בילגה לעולם חולקת בדרום". על מקורו של עונש זה מספר התלמוד הבבלי:

50 יבמות קכ"א ע"ב, קטע זה כולו חסר מכת"י מינכן, אך מופיע בכת"י אוקספורד 248, ותיקן 111 ועוד.

51 מעניינת בהקשר זה הערת המשנה לגבי הגוי, שנחשב אמין כל עוד לא התכוון להעיד, אולם מרגע שהתכוון להעיד איבד את אמינותו. דעתו של הגוי, החשוד תמיד כמעוניין בשיבוש, מבטלת את יכולתו להתייחס לתוכן דבריו. דעתו של התינוק משובשת אף היא אולם מכיוון אחר: הוא לא מונחה על ידי אינטרסים משבשים כמו הגוי, אלא על ידי נטייתו כילד לערבב מציאות ודמיון בהתאם להיגיון הפנימי של משחקו.

ת"ר מעשה במרים בת בילגה שהמירה דתה והלכה ונשאת לסרדיוט אחד ממלכי יוונים כשנכנסו יוונים להיכל היתה מבעטת בסנדלה על גבי המזבח ואמרה לוקוס לוקוס עד מתי אתה מכלה ממונן של ישראל ואי אתה עומד עליהם בשעת הדחק וכששמעו חכמים בדבר קבעו את טבעתה וסתמו את חלונה ויש אומרים משמרתו שוהה לבא ונכנס ישבב אחיו עמו ושימש תחתיו אע"פ ששכיני הרשעים לא נשתכרו שכיני בילגה נשתכרו שבילגה לעולם חולקת בדרום וישבב אחיו בצפון בשלמא למ"ד משמרתו שוהה לבא היינו דקנסינן לכולה משמר אלא למ"ד מרים בת בילגה שהמירה דתה משום ברתיה קנסינן ליה לדידיה אמר אביי אין כדאמרי אינשי שותא דינוקא בשוקא או דאבוה או דאימיה ומשום אבוה ואימיה קנסינן לכולה משמרה [=בשלום, מסתדרים הדברים למי שאמר משמרתו שוהה לבוא, משום כך קונסים למשמרת כולה, אל למי שאמר מרים בת בילגה שהמירה דתה, משום בתם קונסים להם עצמם? אמר אביי: כן! כפי שאומרים האנשים: שיחת התינוק בשוק או של אביו או של אמו. ומשום אביו ואמו קונסים למשמרת כולה?] אמר אביי אוי לרשע אוי לשכיננו טוב לצדיק טוב לשכיננו [שנאמר (ישעיהו ג, י) "אמרו צדיק כי טוב כי פרי מעלליהם יאכלו".⁵²

בת הכהנים המומרת שבזה למזבח בעת נפילתו, גילתה למעשה את השיח הנסתר בחדרי החדרים של משמרת הכהונה המושחתת. המילים חשפו את המהות – הפתגם מגלה את אופן הפעולה של המציאות. כשם שהפתגם תקף מעצם היותו אוצר את חכמת ההמונים, כך גם דבריה של התינוקת מרים, המלעיזיה על המזבח מרשיעים את משמרת הכהונה בילגה כולה משום שהם חושפים את דעתם האמיתית, הנסתרת של אביה ואמה של התינוקת על המזבח, מקור גאוותם ככהנים, שאינו אלא ביזבוז ממונם של ישראל.

דברי התינוקות חושפים אמת נסתרת. התינוקות אינם יודעים לברור בנימוס את מה שראוי לחזור עליו בציבור ואת מה שראוי להסתיר, ומעבירים בצורה בלתי מבוקרת את כל התכנים. תכונה זו של התינוקות המדברים בלא ביקורת ומעצורים עומדת אף היא ברקע הסיפורים בהם מתבקשים התינוקות לשנן פסוק, אך בעצם לשקף את דעת האל.

52 סוכה, נ"ו, ע"ב, ע"פ כת"י מינכן.

מאמר זה עסק בבירור תכונותיו השונות של התינוק, דמות ספרותית ומוסכמה תרבותית נפוצה בספרות חז"ל על רבדיה השונים. גיל התינוק, גיל ביניים שבין חוסר דעת לדעת גמורה, הוליד את יחסם הדו ערכי של חז"ל אליו כאל חסר דעת וחסר אחריות מצד אחד, אך מי שעתיד להיות חבר משמעותי בקהילה לעתיד מצד שני. הגדרת התינוק כתלמיד העומד בראשית לימודו ובירור יחסו ואחריותו לפסוקים אותם שינו, מכתיבות את יכולתו למסור אותם כמות שהם, ללא תיווך והתערבות של הדעת, הנובעת ממצב הדעת הגבולי שלו. התינוקות חיים במציאות גבולית, באזור הדמדומים שבין משחק וניתוק לבין מודעות ואחריות, וכתוצאה מזאת נתפסת יכולת התינוקות לדווח אמת בעת שהם משיחים לפי תומם, אך אינם נאמנים או אחראים מספיק לביצוע עסקאות מדעת. כל אלה ועוד עומדים בודאי ברקע דמויות התינוק העומדות בלב הסיפורים בהם הם נחשבים לנושאי דבר האל ולמי שמקיימים את העולם בהבל פיהם ובעצם לימודם.

התינוק התמים, שדעתו אינה מוטה בשל תאוותיו הגופניות והחומריות, שדבריו אינם מוסטים על ידי אינטרס אישי, הוא הַדְּבָר הראוי להביא את דבר האל, בבחינת צינור נקי שאינו מטה או מעוות את המסר אותו עליו להעביר. חושיו של התינוק עמו, הוא מסוגל להפעיל את אבריו כראוי, לראות את המתרחש, לדבר ואף לקרוא מעט, אך דעתו אינה גמורה, היא ניתנת להטיה בקלות על ידי חפץ מנצנץ כמטבע חדש. לתינוקות יכולת לראות את המציאות כפי שהיא, והם חסרים את מגבלות הנימוס והמוסכמות החברתיות המונעות מהם לבטא את שראו בצורה מילולית. תכונות אלה אינן יחודיות, מטבע הדברים, לתינוקות שהכירו חז"ל, ואכן יחס דומה לתינוקות ולדבריהם ניתן למצוא גם במקורות הלניים בני התקופה.⁵³ עם זאת הכנות והיושר חסר הפניות, לצד האמונה בדבר טהרתם המוחלטת המקיימת את העולם, ייחודית לספרות חז"ל לדורותיה, ובמיוחד ליחסה לדבריהם של התינוקות המשיחים לפי תומם, והופכת כל תינוק למעין נביא קטן, החושף את האמת האלוהית בעת הצורך.

53 ראה למשל את עבודותיהם של אלימלך א. הלוי, האגדה ההיסטורית ביוגרפיה לאור מקורות יוניים ולאטיניים, ת"א: ניב, תשל"ה (1975) עמ' 217–219. ושאל ליברמן, יונית ויונות בארץ ישראל מחקרים באורחות החיים בארץ ישראל בתקופת המשנה והתלמוד, ירושלים: מוסד ביאליק, עמ' 298–294

בבליוגרפיה:

1. אברבך, משה, החינוך היהודי בתקופת המשנה והתלמוד, ירושלים: ראובן מס, הקולג' העברי של בולטימור, תשמ"ג
2. אורבך, אפרים א' ההלכה מקורותיה והתפתחותה, גבעתיים: יד לתלמוד מסדה, 1984
3. אפשטיין, יכין, עיונים במסכת כלה רבתי – נוסח עריכה ותקופה – חיבור לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה, האוניברסיטה העברית תשס"ט, 2009
4. ארנד, משה, "פרק בתורת החינוך של חז"ל (בבא בתרא כ"א)", בתוך: אשר וסרטייל (עורך) עדי עד, לזכרו של הרב עזריאל דביר זצ"ל, מאמרי עיון והגות, ירושלים: תשנ"ד, עמ' 121–139.
5. ברזיא, מרדכי אהלי תורה, הישיבה תבניתה ותולדותיה, ירושלים: מרכז זלמן שז"ר, תשס"ד;
6. ברנדס, יהודה, על פי דרכו, אסופת מאמרים על ערכו של היחיד וחינוכו, אלון שבות: הוצאת תבונות, ספריית הגיונות, תשס"ט
7. -----, אגדה למעשה, עיונים בסוגיות משולבות: אגדה, הלכה, ומעשה, ספר שני: אדם בחברה, ירושלים: בית מורשה וספריית אלינר, הסוכנות היהודית, תשע"א, עמ' 213–224.
8. גויטיין, ש.ז. "הושענות", בתוך: מאזניים כ-כ"א (תרצ"ב), עמ' 20
9. דאקוורת, אלינור "לשון ומחשבה", בתוך: שובל מילטון וראף ג'יין (עורכים), פיאז'ה בכיתה, (מתרגמת: חיותה קליין), תל אביב: ספריית הפועלים, 1986, עמ' 111–128
10. הויזנגה, יוהאן, האדם המשחק, על מקור התרבות במשחק, (תרגום: שמואל מוהליבר), ירושלים: מוסד ביאליק, 1966
11. הורודצקי, ש.ז. "ינוקא (טיפוסים מסתוריים)", מאזניים י"ב, תרפ"ט, עמ' 10–8.
12. הלוי, אלימלך א., האגדה ההיסטורית ביוגרפית לאור מקורות יוניים ולאטיניים, ת"א: ניב, תשל"ה (1975)
13. הלל, ע. "יוסי ילד שלי מוצלח", אירוסים: ליאת ניב. עריכה: דלית לב, תל אביב: הוצאת עם עובד, 2010.
14. ווינמן, אריה "אמנות הסיפור בספר הזהר: דמעות הילד ותחיית האב", בתוך: דברי הקונגרס העולמי למדעי היהדות י', חטיבה ג', כרך ראשון: היצירה הרוחנית היהודית, תשמ"ט, 337–333.
15. זקוביץ, יאיר, אביע חידות מיני קדם, חידות וחלומות-חידה בסיפורת המקראית, תל אביב: עם עובד, ארון ספרים יהודי, תשס"ו.
16. חזן רוקס, גלית, רקמת חיים, תל אביב: עם עובד, 1989.
17. מוריס, נתן, תולדות החינוך של עם ישראל, ספר ראשון: מימי קדם עד סוף תקופת התלמוד, תל אביב: אמנות, 1977
18. עזן ידון, "קול התינוקות", בתוך: לשוננו, כתב-עת לחקר הלשון העברית והתחומים הסמוכים לה, עא א/ב (2009), עמ' 77–73.
19. פורסטנברג, יאיר, טהרה וקהילה בעת העתיקה, מסורות ההלכה בין יהדות בית שני למשנה, ירושלים: מאגנס, תשע"ז.
20. פיאז'ה, ז'אן, שש מסות על התפתחות הנפש, (מתרגם: אליהו פורת), תל אביב: ספרית הפועלים, 1969
21. פרץ, יוסי "דרכים לבידול הסמנטי", בתוך: ילקוט הלשון למכללות לחינוך: מבחר מאמרים בעברית החדשה ובהוראת הלשון, רעננה: מכון מופ"ת, תשע"א – 2011
22. שוורץ-אלטשולר, תהלה וצ'סלר, תובל, אסדרת פרסום סמוי בתקשורת הישראלית, מחקר מדיניות 105, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה, תשע"ד
23. Artz, M., "The Teacher in Talmud and Midrash", Mordechai M. Kaplan Jubilee Volume, pp 35-47, New York, 1953.
24. Avedon, Elliot; Sutton-Smith, Brian, The Study of Games. (Philadelphia: Wiley, 1971), reprinted Krieger, 1979
25. Bainbridge, Joyce; Malicky, Grace (2000). Constructing meaning: balancing elementary language arts Toronto Canada: Harcourt
26. Beilin, H. (1992). "Piaget's enduring contribution to developmental psychology". *Developmental Psychology*. 28 (2): 191–204
27. Boon L.E., Kurtz, D.L., Contemporary Marketing, third edition, Illinois: Hinsdale, 1980
28. Castles A, Coltheart M, Wilson K, Valpied J, Wedgwood J (September 2009). "The genesis of reading ability: what helps children learn letter-sound correspondences?". *Journal of experimental child psychology*.

- .104 (1): 68–88
- Cohen, Naftali S. *The memory of the Temple and the making of the rabbis*, Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 2013 .29
- D'Astous, Alain; Séguin, Nathalie (1999). "Consumer Reactions to Product Placement Strategies in Television Sponsorship". *European Journal of Marketing*. 33 (9): 896–910 .30
- Frankel, J., "Bible Verses Quoted in the Tales of the Sages", in: *Studies un Aggada and Folk-Literatur*, .31
Scripta Hierosolimitana, XXII, Jerusalem, 1972, pp. 80-99
- Greenwald, Anthony G.; Klinger, Mark R.; Schuh, Eric S. (1995). "Activation by marginally Perceptible ("Subliminal") Stimuli: Dissociation of Unconscious From Conscious Cognition". *Journal of Experimental Psychology*. 124 (1): 22–42 .32
- Hauptman, Judith, *Rereading the Mishnah : a new approach to ancient Jewish texts*, Tübingen : Mohr .33
.Siebeck, 2005, pp. 232-233, 235-236
- Hirshman Marc, *The stabilization of rabbinic culture, 100 CE-350 CE : texts on education and their late antique context.*, New York : Oxford University Press, 2009, pp.492, 504,541 .34
- Lieberman S., *Greek in Jewish Palestine*, New York 1942 .35
- Loftus, Elizabeth F.; Klinger, Mark R. (June 1992). "Is the unconscious smart or dumb?", *American Psychologist*. 47 (6): 761–765 .36
- .Neusner J , *A History of the Jews in Babylonia*. 3rd ed. Leiden, 1965 .37
- Novick Tzvi, *What is good, and what God demands, normative structures in Tannaitic literature*, Boston: .38
.Brill, 2010
- Wright, John S Warner, David S., Winter William L., Zeigler, Sh.K., *Advertising*, Memphis: Memphis Light, .39
. 1977, pp. 65-76

The tension inherent in the image of the 'significant educator'

Boaz Tsabar, PhD

David Yellin College of Education and The Hebrew University.



Abstract / תקציר

Este artículo reflexiona sobre la complejidad del trabajo pedagógico del educador y las diferentes tensiones que le son inherentes. Argumentaré que el potencial del educador para convertirse en un personaje significativo en la vida de sus estudiantes se manifiesta en la oportunidad que tiene éste de fungir como mediador entre los aspectos subjetivos, cognitivos y emocionales del mundo del estudiante y las demandas objetivas, sociales y culturales que constituyen el mundo de los adultos. Dicha mediación, según mi experiencia, solo puede lograrse a través de la práctica cotidiana del diálogo y la empatía.

This paper reflects on the complexity of the educator's pedagogical work and the different tensions that are inherent to it. I will argue that the educator's potential to become a significant character in the life of his students is manifested in his role as a mediator between the subjective, cognitive and emotional aspects of the world of the student and the objective, social and cultural demands that constitute the world of the adults. Such mediation — according to my experience— can only be achieved through radical practices of dialogue and empathy.

החיבור מבקש לדון במורכבותו של תפקיד המחנך ובשלל המתחים האימננטיים לעבודתו. טענת המאמר הנה, כי פוטנציאל הפיכתו של המחנך לדמות משמעותית בחיי תלמידיו מתגלם בתפקידו כמתווך ומגשר בין עולמו הסובייקטיבי של הילד (הקוגניטיבי, הגופני והרגשי) ובין עולם המבוגרים (כפי שזה מתגשם בחייה ובתביעותיה של התרבות והחברה). תפקידו של המחנך מתגלם אז ביכולתו לתווך בעבור הילד את מורכבותה הקיומית של המציאות באופן שיהיה מדורג ומושכל, דיאלוגי ואמפטי. במהלך המאמר אתייחס אל מורכבותה של מלאכה זו ואל אפשרויות ישומה בשדה החינוך.

**על יסוד המתח הגלום בדמות ה'מחנך המשמעותי'
[בועז צבר – מכללת דוד ילין והאוניברסיטה העברית]**

Boaz Tsabar – David Yellin College of Education, The Hebrew University.

במאמר שלהלן אבקש להציג קווים לדמותו של המחנך המשמעותי. דיון זה יעשה באמצעות הבהרת תפקידו המורכב של המחנך כמקשר וכמתווך בין עולמו ה"סובייקטיבי" של התלמיד ובין טבעה ה"אובייקטיבי" של המציאות. עמדה זו גורסת, כי, תפקידו המהותי של המחנך מתגלם בהבהרתם והתרתם של מגוון מתחים, אתגרים וסתירות קיומיות, שהתנסות בהם וההתמודדות עמם הכרחיים להתפתחות אנושיותו של הילד. התמודדות קיומית זאת מתייחסת, בין השאר, אל המתח שבין קיומו של הילד כיצור פרטי ובין תלותו בחברה, אל המתח שבין טבעו ויצריו הגופניים ובין תביעותיה הלוחצות של התרבות, שבין עולם הילדות שבו הוא צומח ובין מאפייניו של עולם הבגרות שאליו הוא נכנס לראשונה. תפקידו הסגולי של המחנך, על פי הגיון זה, מתגלם ביכולתו לתווך בעבור הילד את מורכבותה הקיומית של המציאות באופן שיהיה מדורג ומושכל, דיאלוגי ואמפטי. המחנך מקשר בין עולמו של הילד (הקוגניטיבי, הגופני והרגשי) ובין עולם המבוגרים (כפי שזה מתגשם בחייה ובתביעותיה של התרבות והחברה); הוא, כפי שכותב גורדון (Gordon, & Ackerman, 1984): "הגשר המחבר בין עולם המבוגרים לבין עולם הילדים [...] המומחה החברתי-הרגשי, שתפקידו לשמר את האיזון העדין בין הצרכים העמוקים של הנוער, המבקשים ביטוי באופנים מיוחדים של תרבותם הייחודית, לבין התביעות המשימתיות והמקצועיות, הלגיטימיות באותה המידה, של המורים והמנהלה".

להלן אבקש להידרש אל ליבה של אותה מהות באמצעות ניתוח מגוון המורכבויות, האתגרים והאפשרויות, שגלומות בתפקידו של המחנך בבחינת "גשר" ו"מתווך"; תחילתו של בירור זה תהיה עיונית ותיאורטית, ואחריתו פדגוגית.

המחנך כאיש אמונו של הילד – מתווך בין עולם הילדות והבגרות

באופן המסורתי נהוג לתפוס את תפקידו של המחנך כמי שמופקד על הכשרתו והתאמתו הפונקציונלית והאינסטרומנטלית של הילד לחברה ולעולם המבוגרים. מובן זה מתגלם היטב בשורש העברי של המילה, ח.ג.כ, שמשמעותו המקורית על פי מילון אבן שושן: "הכנסתו של הילד

לשימושה של החברה". עמדתנו הדיאלוגית-אקזיסטנציאלית בחיבור זה מבקשת לערער על יסוד ההתאמה החד צדדי והחד ערכי שטמון בתפיסת המחנך המסורתית. בגרסה שאנו מבקשים להציג, תפקידו של המחנך איננו מתקיים כפעולת התאמה והכפפה של היסוד האחד אל השני (החיצוני לפנימי, הסובייקטיבי והאובייקטיבי, הפרטי והכללי), אלא כמחויבות מתמשכת דווקא לשמירה על קיומו של חייץ ומתח (דיאלקטי) בין השניים.

תפקידו של המחנך כמגשר ומתווך בין עולמו של הילד ובין עולם המבוגרים מתברר אז ככפול, הוא "מקרב ומרחיק"; הוא בה בעת גם נציגו של הילד בעולם המבוגרים וגם נציג המבוגרים בעולמו של הילד (נציג החברה והתרבות). במרחב הבית ספרי, שהגיונו אובייקטיבי, מוסדי, המוני וכללי – הוא המפתח ליצירת אקלים של יחסים אישיים המבוססים על דיאלוג ויחסי קרבה; במרחב הבינאישי, שהגיונו סובייקטיבי, רגשי, פרסונלי ופרטי – הוא המפתח להפנמתן של נורמות ותביעות כלליות מן הילד.

יכולתו של המחנך לעמוד בשני צדיה של המשוואה, בעולם הילדות ובעולם הבגרות, מתבררת כתכונה מהותית של תפקידו וכאחד המפתחות העיקריים להפיכתו לדמות משמעותית ורלוונטית בחייהם של הילדים. מתוקף זיקתו אל נקודת המבט הסובייקטיבית של הילד ולמשלב התפתחותו המיוחד הוא מכיר, כי כל אחד מתלמידיו צומח ומפנים את העולם שסביבו באופן ובקצב ייחודי, בהתאם לשילוב חד פעמי ומיוחד בין מזגו, אופן חשיבתו ותנאי החיים שבהם הוא גדל. זיקתו של המחנך אל עולמם של הילדים טוענת את יחסו אליהם בכבוד וברצינות – המחנך יודע ששיגרת יומם של ילדים בביה"ס, הפשוטה והריאליסטית, נושאת בקרבה מטען אדיר של התרחשויות ושל חוויות מפתח – משפחה ובית, שכונה וחברים, שמחות ועצב, תקוות, חרדות ואכזבות. הוא קשוב אל הפחדים, אל הקנאות, אל הדילמות – הוא מזהה ומזדהה. נטייתו אל נקודת המבט של הילד ואל הווייתו מבטאת את הכרתו כי ביכולתם של הילדים לקלוט את החיים באופן מעמיק ורגיש לא פחות (ולעיתים אף יותר...) מזה של המבוגרים.¹ מאידך גיסא, ומתוקף זיקתו אל עולם המבוגרים ואל יסוד הכלליות שטמון בו הוא מכיר, כי התפתחותו של הילד איננה מתקיימת בתוך עצמה ולא בחלל סגור, וכי היא כרוכה בהתנסות חברתית ותרבותית עשירה ומאתגרת, בהתאמה ובהתנגדות לנורמות וקריטריונים כלליים, ובקיומם של סטנדרטים אובייקטיביים שאל מולם צריך הילד להתנהל ורק אל מולם יכול הוא לגדול.

1 זיקתו של המחנך אל עולמו של הילד באה לידי ביטוי יפה בתורתו הפדגוגית של ינוש קורצ'ק (2006, 365-367) כשכתב: "מאת המחנך נדרש כבוד לבערותו של הילד; כבוד לעמל למען דעת; כבוד לכישלונות ולדמעות; כבוד לקניין הילד ותקציבו; כבוד לתעלומות ולהיסוסים "של עבודת הגידול הקשה; כבוד לשעה החולפת עתה, ליום הזה. כי באפס כישרון אנו מחלקים את השנים לבשלות הרבה או מעט"

תפקיד מיוחד ומורכב זה תובע רגישות יוצאת דופן: המחנך מבקש להעצים את התלמיד על מנת שיוכל להשתלב במציאות החברתית והתרבותית הכללית כחבר בעל ערך, ובמקביל עליו להגן ולפתח את ייחודיותו של החניך כאדם נבדל ועצמאי; הוא נדרש להכיר בערכו של הילד כפי שהוא בהווה, ובמקביל להגביה את קומתו ולאתגרו מעבר לעצמו הנוכחי. מחויבות מורכבת ולעיתים אף פרדוקסלית זו, איננה מתגלמת בתבנית ובדפוס פדגוגי אחד – היא יכולה לבוא לידי ביטוי כעמדה שמרנית וקפדנית התובעת מן הילד להתגבר על מאווייו הפסיכולוגיים והפיזיים, או כעמדה פלורליסטית, התומכת בהתנגדותו של החניך ללחציה ותביעותיה של התרבות והחברה, הכול בהתאם למזיגה שבין צרכיו התפתחותיים של הילד ובין מאפייניה של התקופה והחברה

תפקידו של המחנך כ"מקרב ומרחיק" והמתח האימננטי שגלום בו, מדגישים אז את פוטנציאל המשמעות שטמון במפגש הפדגוגי – כאשר זיקתו של המחנך מעוגנת במחויבות ובנכונות בפועל, במציאות היומיום של ביה"ס, היא מהווה את היסוד לבריאתם של יחסי אמון בינו ובין הילד. אמון זה הוא ביטוי להכרתו של התלמיד כי המחנך איננו רק נציג מאיים של תביעות חיצוניות (של תרבות המבוגרים) אלא גם בא כוחו וטובתו שלו – וכי היסוד האחד כרוך בשני. אמון זה, שהוא ליבה הפועם של ההתקשרות החינוכית, נוסח ע"י בובר (בסוד שיח) באופן מרגש כשכתב: "רק פתח אחד יש לנפש התלמיד, היינו אמונו של זה. אמון משמע הדעת, המשחררת את הצעיר שהעולם הבלתי מהימן מפחידו ומכזיבו – הדעת, שיש אמת אנושית, האמת של ההווה האנושית. בספירת האמון הרי במקום ההתנגדות ההיא לפעולת החינוך בא מאורע מופלא: החניך מקבל את המחנך בתור איש. הוא מרגיש שרשאי הוא לתת אמון באדם זה; מרגיש הוא, שאדם זה אינו עושה עסק בו, אלא נוטל חלק בחייו". רגע זה של התקשרות אנושית, שראשיתה מתח ואחריתה אמון, הוא רגע מכונן במפגש החינוכי ובסיס לכל התפתחות פדגוגית בעלת ערך בהמשך. להלן אבקש לעמוד על כמה מביטוייה הפדגוגיים והאנושיים של התקשרות זו.

על מחויבותו "האידיאולוגית" של המחנך

ביטוי ראשון לאיכותם המיוחדת של יחסי האמון שבין המחנך ותלמידיו באה לידי ביטוי בטבעה הייחודי של מחויבותו האידיאולוגית. במחשבת החינוך נהוג להבדיל בין מספר "אדונים" שלמרותם יכולה מחויבותו העקרונית של המחנך להיות נתונה – החברה, התרבות או הילד. כל דפוס אידיאולוגי-פדגוגי נושא הנחות מוקדמות אודות טבע האדם (הנחות "דיאגנוסטיות") ואודות פוטנציאל האנושיות שאליו הוא שואף (הנחות "אסכטולוגיות"). קביעתו המפורסמת של צבי לס (1972), כפי שהתגלמה בכותרת ספרו "ההגיונות הסותרים בהוראה" הייתה, כי לכל אחת מן האידיאולוגיות (הסוציאליזציה, האקולטורציה והאינדיבידואליזציה) ישנן הנחות יסוד עקרוניות

שמוציאות ומבטלות זו את זו, ולפיכך לא ניתן לשלבן. חינוך "טוב", על פי הגיון טהרני זה, הוא חינוך נטול סתירות פנימיות, שהנחותיו, אמצעיו ומטרותיו נמצאים בהלימה זה עם זה. חינוך שיהיה קוהרנטי ועקבי מבחינה אידיאולוגית, יהיה בעל ההשפעה הגדולה והמתמשכת ביותר. באספקלריה עיונית זו נתפס המחנך כזרוע הביצועית של האידיאולוגיה החינוכית, ובהתאם הוא נדרש להכריע (הכרעה שאותה מכנה הרפז (2015), "הכרעה טרגית") לטובת אחת האידיאולוגיות לפעול עלפיה באופן מכוון ועקבי

לעומת הגיון אידיאולוגי-פדגוגי רציונאלי וקוהרנטי זה, המבקש להתאים את הילד לחברה ולתרבות באופן שיהיה חיובי ונטול דיסוננס ככל האפשר, מתגלם תפקידו המהותי של המחנך בעמדה האקזיסטנציאלית דווקא בקיומו ובהמשגתו של המתח ובתיווכם של הרגשות והתחושות שעולים ממנו. המחנך על פי עמדה זו, איננו נדרש לפתור או לבטל את הדיסוננס שבין עולמו של הילד ובין עולם המבוגרים באמצעות התאמתם והכפפתם של היסודות האחד אל השני וגם לא לשכך או לאלחש את התחושות שעולות ממנו; הוא איננו נציגה ומוציא דברה של רשות אידיאולוגית עקרונית כלשהי, פרטית או כללית, אלא של המתח שמתקיים בהן ובניהן. המחנך "מקרב ומרחיק" על פי הצורך – הוא מחויב ליסודה הרדיקלי של האנושיות: לתנועה, לחריגה, לרפלקציה, להשתנות ולהתפתחות; הוא מגן על אנושיותם של הילדים מפני כוחות, חיצוניים ופנימיים (!), המעודדים סטגנציה והתקבעות. תפקידו "לתחח את האדמה", לחלץ את הפרטי מן הכללי ואת הכללי מן הפרטי. בתנאים מסוימים ובהתייחס לצרכיו ההתפתחותיים של ילד מסוים הוא ידגיש את היסודות הפרטיים והבלתי פורמליים, ובאחרים את הכלליים, המוסדיים והפורמליים.

פניו של המחנך, במידה זו, מכוונים "כנגד הזרם" – כאשר הוא חש כי ייחודיותו וסגוליותו של התלמיד נדרסת ונשחקת תחת עולן של התביעות הפורמליות: המוסדיות, החברתיות והמשפחתיות, צריכה נאמנותו להיות נתונה לאישו ולשיקומו של היסוד הפרטי. בליבה הגועש של המולת ביה"ס והכיתה, בין אינספור הסדרים בירוקרטים, חובות ומחויבויות כלליות, תהא נתונה דעתו אל סגוליותו המתפתחת של הילד היחיד. אז נדרש המחנך לפענח את פרטיותו של הילד מבעד למסגרות הכלליות, "הטבעיות" והמובנות מאליהן שמתוכן הוא מגיע (החברתית והמשפחתית). תפקידו לחלץ את היסוד הפרטי מן הסד הכופה של החובות, ההרגלים, הציפיות והדעות הקדומות שהושרשו בילד מן החוץ (בחברה ובתרבות). מחויבות זאת, יש לשוב ולהדגיש, איננה מנוסחת באופן עקרוני כלפי היסוד הפרטי כשלעצמו, אלא אל שימור המתח שבין היסודות, מתוך הכרה בחשיבותו להתפתחות אנושיותו של הילד. הנה ילד מסוגר ממשפחת מהנדסים חמורת סבר מציע פירוש רגיש ומפתיע לשיר בשיעור ספרות, נערה שקטה ממשפחה קשת יום מגלה התלהבות מחקרית בשיעור ביולוגיה, אחר מרדן וכועס חונך ברגישות ילד משכבה צעירה בהפסקה. המחנך נוטה אל עצמיותו של הילד ללא תלות בתביעותיה הדוחקות של החברה והמשפחה, הוא מעודד

אותו להתנסות בתחומי עניין שונים ומגוונים – להיות ל"מישהו אחר", למי שהנו.

זיקתה של המחנכת אל היסוד הפרטי גוזרת את תפקידה כנציגתו של הילד במוסד שהגיונו כללי – היא מקבלת את פניו של התלמיד בפתח הכיתה ביומו הראשון ונפרדת ממנו אחרונה לאחר חלוקת התעודה בסוף השנה, היא ערבה לשלמו ולאושרו הפרטי בביה"ס. בכל מקרה שבו חשה המחנכת כי היסוד הכללי, הפורמאלי, הציבורי והאובייקטיבי מאיים להחניק ולהכניע את הפרטי, היא עומדת לצדו של הילד ללא כחל וסרק. היא נציגתו וסנגורו בפני עולם המבוגרים: המוסד, ההנהלה, המורים המקצועיים, לחצם של ההורים ותביעותיה של החברה. היא מתווכת, מגשרת, מייצגת ומטה אוזן. היא מסייעת לילד לנסח את טיעונו מול מורה מקצועי שהרחיק אותו מן השיעור לאחר שהפריע; היא תומכת בעמדתה של נערה מול הוריה שמבקשים להפסיק את פעולתה בתנועת הנוער כדי שתוכל להתמסר ללימודיה; בבירור שנעשה מול רכזת השכבה היא שומרת על כבודו ועל סיכוייו של תלמיד שנתפס מעתיק בבחינה; היא מגנה על זכותו של הילד למרחב של טעות והתנסות. עמידתה לצדו של התלמיד היא בבחינת הצהרת כוונה – אני מחויבת לך, לקיומך הקונקרטי, לשמירה על כבודך, על שלומך, על זכותך לטעות. מחויבות ממשית זו מהווה ראש גשר ליכולתו של הילד להתקשר חזרה עם עולם המבוגרים מתוך בטחון ואמון: שהנה יש מי שדואג ומחויב אליו כפי שהוא; לזכותו לנסות ולטעות, ללכת אחר ליבו ולמצוא את דרכו שלו – הוכחה שבבוא הזמן יוכל לקחת חלק בעולמם של המבוגרים מבלי שיצטרך לאבד את עצמו.

באותו האופן, ומן הצד השני – כאשר חש המחנך כי הילד שקוע בעולמו הפרטי וכי הוא נמנע מכל קונפליקט עם המציאות (מתוך חרדה או מתוך נוחות זוחה), תהא דעתו נתונה להעצמתם ולהנכחתם של היסודות הכלליים והפורמאליים בחייו. גם בפעם זו, מחויבותו של המחנך ליסודות הכלליים איננה נעשית מתוך מחויבות לאידיאולוגיה כללית-עיונית מובחנת כזאת או אחרת (סוציאליזטורית או אקולטוריסטית), אלא מתוקף הכרתו בחשיבותו של מצב הדיסוננס והמתח להתפתחות אנושיותו של הילד. על פי הגיון פדגוגי זה משמשת איכותו "האובייקטיבית" של ביה"ס, על תביעותיו והסדריו הפורמאליים והמוסדיים, כנקודת התייחסות וכפלטפורמה שממנה ואל מולה יכולים הילדים להיחלץ מקיום סובייקטיבי מוגבל ומצומצם. הגיונה הפדגוגי של העמדה הרדיקלית-קיומית מניח, כי קיומו של המתח שבין רצונו הפרטי, המידי והקפריזי של הילד ובין תביעותיו הכלליות והביורוקרטיות של המוסד, מייצר תנאים פדגוגיים בעלי ערך להתפתחות אנושיותו של הילד.

בתרבות המכוונת לריצויו של הילד ולהתחנפות לטעמו הסובייקטיבי מנוסחת מחויבות כללית זאת כנגד הזרם המקובל. תביעותיו הכלליות והסדריו הפורמליים של ביה"ס מאפשרים למחנך להציב בפני הילד קני מידה וגבולות ברורים ואחידים (לא פרסונאליים) שמחייבים את התייחסותו ודוחקים בו להתעלות מעבר לרגע ולמצב שבו הוא נתון. מחויבות פדגוגית זו נושאת

פוטנציאל בלתי מבוטל, משום שהיא מערערת את תפיסת המציאות של התלמיד והיא מציבה בפניו אתגרים הכרוכים במאמץ ולעיתים אף בתחושת תסכול. כך, הילד אולי אינו מעוניין ללמוד משום הטורח שכרוך בכך, אבל הוא חייב (יתכן שיגלה בכל זאת עניין במשהו חדש שנלמד?); הוא רוצה לבלות בחצר עם חבריו בשעת השיעור, אבל אסור לו ועליו להיכנס אל הכיתה (סביר להניח כי עתה הוא יושב בה, כועס ומתוסכל); הוא רוצה לצפות בטלוויזיה עד שעה מאוחרת, אבל מחר מתקיימת בחינה בלשון. תפקידו של המחנך באירועים אלו הוא לייצג את ממד החובה, האיסור וההגבלה מתוך הכרה כי ממדים אלו מחוללים, באופן דיאלקטי, דיסוננס ומתח שמעשיר עולמם של הילדים ומאמן את תודעתם במשמעת, בהתנגדות, בתסכול, בתחושת הצלחה ובהתמודדות עם כישלון. נכונותו של המחנך לשמש כנציג פורמאלי של המוסד, להתעמת עם רצונו הסובייקטיבי של הילד ולתבוע ממנו לעמוד בממדים כלליים ופורמאליים היא ביטוי של מחויבותו אל התפתחות אנושיותו ואת דאגתו הכנה לשלמו.

מן האמור מתבררת מורכבות עמדתו האידיאולוגית של המחנכת בעמדה הרדיקלית-קיומית. מחויבותה של המחנכת איננה נתונה למרותו המוחלטת של אף "אדון" – לא למרותו של המוסד שבו הוא פועל, לא לתביעותיהם של ההורים וגם לא לרצונו של הילד. המחנכת איננה נציגה מובחנת של הפרט וגם לא של הכלל, כי אם של המתח שבניהם. פעם היא מחויבת אל המוסד ואל תביעותיו האובייקטיביות ופעם אל הילד ואל צרכיו הסובייקטיביים, לעולם בהתאם להבנתה את צרכיהם ההתפתחותיים והאנושיים של תלמידיה. עמדה אוטונומית מעין זאת אינה פשוטה לקיום (מקצועי ואישי), משום שהיא עלולה להציב את המחנך בעמדת קונפליקט הכרוכה בתחושת תסכול ולעיתים גם אי וודאות ואף בדידות – גורמים רבים בביה"ס מבקשים לבטל את הדיסוננס ולהפוך את המחנך לבא כוחם: הילדים, ההורים, ההנהלה. לעיתים קרובות כרוכה תביעתם בהפעלת עוצמה בלתי מבוטלת: פרסים ופיתויים מכאן (פופולאריות, הערכה מקצועית, שקט תעשייתי) ואיומים וטרדות מכאן (ניכור, הפגנת אי שביעות רצון, מבתי תמיהה בחדר מורים ולעיתים אפילו עיכוב מקצועי). אלא שזיקתה הרדיקלית של המחנכת מורה לה, כי התבטלות בפני רצון מובחן משולה לביטול המתח שעליו עומדת פעולת החינוך ולביטול ההשפעה המחנכת; יכולתה לעמוד כנגד הזרם, לא להיכנע ולא להתמסר לרצון חזק, מחייבת אישיות איתנה ומידה בלתי מבוטלת של אומץ.²

באופן זה מודגש ממדה המיוחד של המציאות החינוכית בעמדה הרדיקלית-קיומית. באספקלריה זו מודגשת עוצמתו של המפגש והקשר שבהוויה על חשבון "טהרתה" ויומרותיה

2 "על מנת שלא לציית", כתב אריך פרום (ציטוט: 25), "חייב האדם להיות אמיץ דיו כדי להישאר לבד, לטעות ולחטוא [...] רק אם הוא הופיע כאינדיבידואל מפותח לחלוטין, אשר רכש את היכולת לחשוב ולחוש עבור עצמו, רק אז יכול להיות לו האומץ להגיד 'לא' לכוה, לסרב" (שם).

האידיאליסטיות של התיאוריה. הגיון זה קובע כי את ה"מחנכים הטובים" לא ניתן להבחין על בסיס הכותרות שמתנוססות מעל דגלם האידיאולוגי או על בסיס מניפסט האמונה של ביה"ס בו משרתים (דמוקרטי, אנתרופוסופי, דו-לשוני וכך הלאה). במרחב המציאות של שגרת היומיום בביה"ס נפרטות הסיסמאות וההצהרות למעשים פשוטים של יומיום: מחנכת שמשוחחת בחיך עם תלמידה בחצר ביה"ס בהפסקה, מורה היושב קשוב אחרי השיעור ומסביר דבר מה שלא הובן כהלכה, רכזת שמתקשרת מודאגת לתלמידה שלא הגיעה בבוקר הבחינה. שוב ושוב – כוונה ומעשה, מבט, מגע וקשר. באורם המרצד של הפלוריסנטים דומים המחנכים ה"טובים" אלו לאלו דמיון מפתיע, ללא תלות באידיאולוגיה העיונית שמדריכה את עבודתם. יסודה של אותה איכות רדיקלית-קיומית קשה להמשגה וקל לזיהוי: אותה איכות אנושית בסיסית ורווחת המתגלמת בגילוייו היומיומיים של מה שניטשה כינה ה"רצון הטוב" (תשס"ח: פרגמנט 49), ואריך פרום "הדחף הביופילי" (אומנות האהבה) – חדות החיים: גילוי של חיך העיניים ולחיצת היד, של המחויבות, הסובלנות, הנכונות והנוכחות ביומיום. איכות אנושית פשוטה ורבת עוצמה החוצה מרחבים של תרבות, של מקום ושל זמן, שאיננה מתיישנת ואיננה מאבדת מטעמה, ושרק בזכותה, כפי שכתב ניטשה "משגשג הכל"³. איכות רדיקלית זו עולה בעוצמה בקריאה בכתביהם הפדגוגים של מחנכים דגולים במהלך ההיסטוריה: של אלכסנדר ניל ויאנוש קורצ'ק, של מארייה מונטסורי ופאולו פרירה, של יונתן קוזול וג'ון הולט. לכל אחד אידיאולוגיה פדגוגית שונה בתכלית (לעיתים גם סותרת והפוכה) ולכולם משותפת אותה זיקה רדיקלית, אנושית וקיומית – אותו "ארוס פדגוגי", שלא התברר בהכרח כמסקנה מתוך עיון ברעיונותיהם התיאורטיים (שאותם אפשר היה לקבל או לדחות), אלא מתוך תיאור עבודתם בפועל: מרגישותם אל עולמו של הילד ואל אנושיותו, מיכולתם לתקשר עם תלמידיהם בכבוד ובכנות, מגילויי אחריותם ומחויבותם הקונקרטיים לשלומם ולהתפתחותם של הילדים.⁴ בתבונה רבה כתב צבי אדר בספרו "החינוך מהו?" (1962: 44) כי: "המורים הטובים, טובים מתורתם".

על מחויבותו של המחנך למעשה במציאות

ביטוי שני לאיכותם המיוחדת של יחסי האמון שבין המחנך ותלמידיו באה לידי ביטוי

³ "אותם גילויים של גישה ידידותית ביחסים, אותו חיך של העין, אותן לחיצות ידיים, אותה נחת רוח, האופפת ברגיל כמעט את כל את כל מעשיי האדם. כל מורה, כל פקיד מוסיף סממן זה ורואה בכך את חובתו. זו עיסוקה המתמיד של האנושות, כביכול, מענייני האור שבהם משגשג הכול; בייחוד בחוג הצר ביותר, בחיק המשפחה, אמורים החיים לבלב רק הודות לאותה אהדה. טוב הלב, הידידות, נדיבות הלב, כל אלו הם מקור לא אכזב של היצר הלא אנוכי, והם מילאו בבניית התרבות תפקיד גדול יותר מן הגילויים המפורסמים מהם לאן ערוך, הקרויים רחמים והקרבה עצמית". ניטשה (תשס"ח), פרגמנט 49

⁴ על הגיונו המורכב של אותו "ארוס פדגוגי" כתבתי בהרחבה במקום אחר: ראה צבר (2014)

במחויבותו המעשית של המחנך לסייע לתלמידיו להתמודד עם האתגרים שמזמנת להם המציאות ובהכרתו, כי מתוך אתגרים אלו מתפתחת אנושיותם. מחויבות זאת נעשית לא רק כמרכיב פדגוגי מרכזי בעבודתו של המחנך אלא גם כאמת מידה להפיכתו לדמות משמעותית בחייהם.

על פי הגיון זה, לומד הילד להכיר את גבולות הווייתו האנושית מתוך התנסות מול גבולותיה של המציאות – הוא מגלה את גבולות זהותו הפרטית כשהוא פוגש את תלותו בקבוצת הכלל וכאשר הוא מתמודד עם תשוקתו להיות "אחד מהחבר'ה"; הוא מתנסה בתחושת חירות בשעה שזו מוגבלת ע"י צוויו וחוקיו של המוסד שבו הוא לומד (כאשר הוא מתחבט אם להבריז מן השיעור ולהסתכן בהשעיה); הוא פוגש את מגבלות גופו ונחישותו בשעה שהוא מטפס, מזיע ומתנשף, במעלה הר תלול בטיול השנתי (תוך שהוא נאבק בפיתוי להתלונן בפני המדריך שכואבת לו הרגל ושהוא רוצה לחזור לאוטובוס). מרחב המציאות מתברר אז כזירה בעלת איכויות פדגוגיות מובהקות: מציאות היומיום בביה"ס, השיעורים, ההפסקות, הטיולים השנתיים, ימי הורים והמבחנים) מתגלה כבימה רבת תפאורות והתרחשויות שבה מתנסה הילד במגוון אתגרים ומורכבויות, שמתוכם הוא לומד להכיר את עצמו ולשכלל את מכלול הווייתו (הנפשית, החברתית, האינטלקטואלית והפיזית).

הגיון פדגוגי זה גוזר, כי תחושת פוטנציה ממשית נוצרת מתוך התנסותו של הסובייקט בגבולותיה האובייקטיביים של המציאות. כאשר ילד פועל בעולם הוא נתקל בגבולותיו ונאלץ להתמודד עמם – התמודדות זאת מכוננת באופן דיאלקטי את תפיסתו העצמית כבעל או חסר יכולת. בשעה שהילד ניתקל בקושי מסוים במהלך התנהלותו בביה"ס (כל קושי, יהיה זה חיסור מספרים, טיפוס בהר, או מפגש באיש צוות לא סימפטי) מסמן עבורו הקושי גבול פוטנציאלי של המציאות. המפגש בגבול מעורר דיסוננס ואי נוחות פסיכולוגית ופיזית משום שהוא חושף את גבולותיו וחולשותיו של הסובייקט. כאשר נחוה הגבול כעובדה חתומה ומאיימת שאין לילד שום השפעה עליה, הוא מפחית ומדלדל את ערכו העצמי ומכונן אותו בעמדה פאסיבית וחלשה בעולם. אולם כאשר תודעתו של הילד נכונה להתמודד עם הגבול ועם התסכול שנלווה למפגש בו, וכאשר הוא מצליח להרחיבו ולהתגבר עליו באמצעות פעולה ומחשבה, לא זאת בלבד שהוא משנה את מצבו בפועל, אלא שבאופן דיאלקטי הוא מרחיב את גבולות עצמיותו וחווה את עצמו כבעל ערך ממשי. כך, מתוך התנסותו הפעילה ויכולתו להשפיע על המציאות, מכונן התלמיד תפיסת ערך עצמי שהולכת ומתעצמת מפעולה לפעולה ומעודדת בתורה התנסויות מורכבות ומאתגרות עוד יותר. תחושת ערך עצמי הנובעת ממהלך ספיראלי מעין זה הנה קונקרטי, משום שהיא חושלה מתוך אתגרים ממשיים שעמם התמודד הילד במציאות.

אמונתו של הילד כי ביכולתו לשנות ולהשפיע על מציאות חייו באמצעות פעולותיו, משפיעה באופן עמוק על תודעתו ועל הווייתו בעולם. יסודה של השפעה רדיקלית זו טמון בקשר האקטיבי

שהיא יוצרת בין קיומו של הילד בהווה לבין קיומו הפוטנציאלי בעתיד. קשר זה מעצים את תחושת הערך העצמי של הילד ומחולל אופטימיות (ביחס לעתיד) ותחושות של משמעות ואחריות (ביחס להווה). תובנה זו נושאת ערך פדגוגי בלתי מבוטל: תחושתו של התלמיד כי ביכולתו להשפיע על עתידו באמצעות פעולותיו (תחילה הקרוב ואח"כ גם ארוך הטווח) מחוללת תחושת מסוגלות וערך עצמי – היא מסייעת לו לעמוד בתסכול ולכונן מטרות שלאורן מקבל המאמץ משמעות. יכולתו של הילד לעמוד בתסכול הפסיכולוגי והפיזי שמזמנים תהליכי למידה בביה"ס תלויה, בין השאר, ביכולתו למקם את התסכול שבהווה בהקשר רחב יותר של מקום וזמן ולמצוא בו תכלית כלשהי. נכונותו של הילד לטרוח על שיעורי הבית באנגלית או בספרות לדוגמא, אינם קשורים רק לעניין שיש לו בחומר הלימוד, אלא גם (ולעיתים אף בעיקר) ליכולתו לקשר בין העול הכרוך בהכנתם בהווה לבין השפעתם המוחשית על עתידו.⁵ כאשר נעדר ממד העתיד מן הפעולה החינוכית עלולים חיי ביה"ס להיעשות למציאות אפורה וסיזיפית; במציאות שכזאת יהיו כל כוחות הנפש מכוונים להישרדות: לניסיונות יצירתיים, יותר או פחות, להעביר את זמן השיעור עד ההפסקה (מגוון מרהיב של מיומנויות בהייה ושרבוט) ולהתמודדות עם החרדה מפני הבחינה הקרבה (מיני "שליפים" וטכניקות העתקה).

תובנה זו נכונה גם בנוגע להתפתחות עמדתו המוסרית של הילד – ילד שמרגיש כי הוא שולט בגורלו ומשפיע על המציאות בפעולותיו, רשאי להסתכל אל העתיד באופטימיות ובתקווה; קיומו של ממד עתיד חיובי בחייו מאפשר לו להתחייב לערכים ולהתנהגויות שתוקפם חורג ממציאות ה"כאן ועכשיו" שבה הוא מתקיים ולעמוד ביתר הצלחה בפני פיתויים ומהמורות שמזמנת לו המציאות. קיומו של ממד עתיד קונקרטי בחייו של הילד ממקם את עצמיותו בהקשר ונוטע פשר ומשמעות בערכים ובהתנהגויות שתכליתן אינה מתגשמת ומתבררת, אלא רק בעתיד. במרחב שכזה, שיש בו הגיון ותכלית, יכול הילד לדרוש מעצמו להתנהג "כראוי", להתגבר על דחפים דוחקים והשפעות מזיקות. מפלטפורמה שכזאת יכול הילד לתכנן את עמדותיו ומהלכיו לאורך זמן, לעמוד ביתר הצלחה בפני פיתויים ומהמורות שמזמנת לו הווית הרגע ולכונן תפיסת ערך עצמי-מוסרי בעלת ערך. בעולם שבו יושרה, התאפקות והגינות זוכים להכרה ולתגמול ארוך טווח, קל יותר לעמוד בפני הפיתוי לגנוב ממתק מן הסופר (ולהיעשות בגין הכרעתך "לנער ערכי ואיכותי"), וכאשר מתקיימת שאיפה ריאלית להתקבל לתוכנית חברתית יוקרתית, לחוג אמנות נחשב או ליחידה נחשקת בצבא, קל יותר למצוא טעם בהתמודדות עם לחץ חברתי להבריז מן השיעור או

5 בספרו "שגיאות גאוניות" (2014:66), טען מריו ליביו, כי מכניזם פסיכולוגי בסיסי זה, עומד גם ביסודם של הישגי המדע הגדולים בתולדות האנושות: "על מנת שהמוח יוכל לפתוח בתהליך חשיבה כלשהו ולהתמיד בו לטווח ארוך יחסית", הוא כותב, "הוא זקוק לאיזושהי הבטחה" של עונג אי שם בדרך".

לעשן סיגריה "במחששה".

מן האמור מתבררת חשיבותו של הפרקסיס בתהליך פדגוגי החותר לטרנספורמציה משמעותית. אלא שהתביעה לעמת את הווייתו הסובייקטיבית של הילד עם גבולותיה האובייקטיביים של המציאות מתבררת כלא פשוטה ליישום פדגוגי, משום שהיא כרוכה בהתמודדות מול התנגדותם של החניכים. במאמרו "הלחץ החינוכי וההתנגדות לחינוך", טען צבי לם (2000), כי התהליך הפדגוגי מעורר התנגדות בקרב המתחנכים כיוון שהוא סותר את מהלך התפתחותם הטבעי המתבטא בשאיפה ספונטנית לקיבועה של התודעה, כפי שהיא, בהווה. על פי הגיון זה, המפגש בפרקסיס מנכיח ומדגיש את גבולותיו ומגבולותיו הקיימות של הסובייקט ולפיכך הוא עלול להיות כרוך בתחושות אין אונות, תסכול וחוסר בטחון, שמהם מבקש הילד להימנע. תפיסה זו מניחה כי פעולת ההעצמה (הטרנספורמטיבית) כרוכה בהנכחתו של גבול ובחשיפתה של מוגבלות קיימת – הילד מתנגד לפעולה הטרנספורמטיבית משום שזו מבקשת לערער את זהותו הקיימת, המוכרת והבטוחה, שבה הוא מבקש להתמיד. בדלת האמות של תודעתו הסובייקטיבית יכול הילד להתמסר להרגשה נעימה ונטולת דיסוננס של עוצמה וערך עצמי חיובי – אלא שתחושה זו איננה קונקרטיבית משום שהיא איננה מתעצבת ביחס לאתגרים אובייקטיביים שבמציאות.

מתוקף זיקתה הכנה והממשית אל שלומם והתפתחותם של תלמידיה מבקשת המחנכת לערב את תלמידיה באתגרי המציאות ולהיערך לקראת התנגדותם (...). תפקידה מתגלם אז ביכולתה לזעזע את קליפתם המגינה והמגבילה, לתמוך ולסייע להם לטפס במדרגות אנושיות באמצעות עידוד, משיכה, דחיפה ותביעה. עמדה פדגוגית זו מבקשת להוציא את התלמידים מאזורי הנוחות שלהם ולהעמידם במצב של דיסוננס ותסכול מבוקר מתוך הכרה, כי תחושות אלו, כמו גם התנגדותם, אינן נטולות תכלית או בבחינת תופעת לוואי של הפעולה החינוכית, אלא שהן ביטוי לאנושיות המתפתחת וליכולתם לחרוג מעבר לגבולות עולמם המצומצם. מקצועיותה של המחנכת מתבטאת אז ביכולתה לערוך את המציאות הפדגוגית לקראת התנסות משמעותית, ולעודד את תלמידיה להתמודד עם האתגרים שהיא מזמנת. לצורך כך מבקשת המחנכת לתכנן סביבה פדגוגית שבתחומה יתנסו הילדים, באופן מתווך ולשיעורין, בשלל מתחיה האימנטיים של המציאות. הוא פורשת את חסותה על הפרקסיס החינוכית – בשלב הראשון היא יוצרת בו גבולות ואתגרים, ובשלב השני היא מעודדת ומסייעת לתלמידים להתמודד עמם.

תכנונו של הטיול השנתי, לדוגמא, נעשה אז מתוך התייחסות ישירה לחזקותיהם וחולשותיהם של התלמידים ומתוך הכרה כי בתחומו יוכלו להתנסות באתגרים קוגניטיביים, רגשיים, חברתיים

ופיזיים, שיתרמו להתפתחות אנושיותם. אתגריו של הטיול השנתי אינם פשוטים: התלמידים נדרשים להיערך לשהות למשך מספר לילות מחוץ לתחום הנוחות של בתיהם הפרטיים; הם צריכים לתכנן מה לקחת איתם בתרמיל הטיול (מה נחוץ, מה כבד...), הם נדרשים לבלות מספר ימים ולילות במסגרת חברתית מלחיצה, בתנאים פיזיים לא פשוטים שאליהם הם אינם רגילים. זהו מרחב מאתגר הצופן בחובו פוטנציאל חרדה ותסכול בלתי מבוטל ואין פלא כי רבים מהם נמנעים וחרדים ממנו בעוצמה רגשית רבה. על מנת שהטיול יוכל להיעשות למרחב מעצים צריכה המחנכת לתכננו ולהתאימו על בסיס היכרותה את תלמידיה: עליה לברר תחילה האם הם מורגלים בטיולים בטבע, כיצד הם נוהגים לבלות בבתיהם בשעות הערב? למה הם מצפים וממה הם חוששים? אח"כ עליה להכין את הילדים לקראת האתגרים הצפויים בו – לסייע להם לארגן מראש את הקבוצות השינה, להדריך מה כדאי לשים בתיק לקראת הלילות הקרים, לתכנן את מסלולי הטיול בדרגות קושי מתאימות שיאפשרו התנסות משמעותית בחוויית המסע, לארגן פעילויות חברתיות משותפות לקראת החשכה (על מנת לרכז במעט את אימת הלילה היורד במדבר).

הפיכתה של המציאות לקרקע שמתוכה יכולים התלמידים לצמוח תלויה ביכולתו של המחנך לזהות את נקודות המתח הפוטנציאליות שטמונות במרחב החינוכי ולתווך בעבור הילדים. משימה זאת איננה מתגלמת רק ביכולת "לעיין" במציאות, אלא גם בנכונותו "לעמול בה". המחנך מסייע לתלמידיו לשאת את התסכול והעול הפיזי והפסיכולוגי שכרוך במפגש בגבולות המציאות. בעליית ההר הוא מהדק את רצועות התרמיל על גבו של הילד; עם רדת החשכה הוא מסייע לו לתקוע את יתדות האוהל, בבוקר הוא מתעקש מול רצונו של הילד להישאר במאהל, אח"כ הוא פוקח עליו עין במשעולי הדרך ובסוף המסלול טופח על שכמו בהערכה. ביה"ס וכיתת הלימוד, על סביבותיהם החברתיות והלימודיות, נעשות אז לזירות שבהן מתקיימת ההתנסות למעשה. הנה ניצב הילד אל מול בחינת מיון מאיימת במתמטיקה – מפגש המעורר בו חרדה עצומה, משום ההשלכות שהוא נושא על עתידו ומשום שהוא מאיים לקבע אותו בעמדת חולשה וחוסר אונים. בנכונותו ובנוכחותו מגלה לו המחנך, כי הוא איננו בודד במערכה וכי יש מי שאכפת לו ממנו, לא בהצהרה ובעצה לכאורה, כי אם בפרקסיס ממשי של מקום ושל זמן. המחנך יושב לצדו של התלמיד ומסביר: כך מתחילים בפתרון, כך מכפילים את השבר, כך כותבים נכון – הוא מלמד את המיומנות הנדרשת בבהירות ובמקצועיות, הוא עושה זאת בזמן ובמרחב ממשי. נוכחותו אמתית וקונקרטיית. הוא שומר ומקפיד: מניח יד על הכתף, "עכשיו לתרגל, ראה כיצד, יש להתרכז, אל תסיט מבט, אל תקום מהכיסא". נוכחותו נעשית משמעותית בעיקר כשהוא נכון להתמודד עם התנגדותו של התלמיד, עם נטייתו הספונטנית והאנושית להיכנע ולסגת אל נוכח גבול מאיים

הניצב בדרכו. דווקא אז, מתוך עימות ודיסוננס, מביע המחנך את הכבוד שהוא רוחש לילד, מעיד שאכפת לו הלכה ולמעשה.

זיקתו של המחנך אל תלמידיו מתגלמת במחויבותו המעשית לסייע להם לממש בפועל את הפוטנציאל הגלום בהם בכוח – היא ביטוי קונקרטי של הערכה ואמון שהוא רוחש להם. איכותה של זיקה יסודית זו מבססת את סמכותו הפדגוגית של המחנך ואת דמותו כמבוגר משמעותי בחייו של הילד (לא בכדי נוטים תלמידים לזכור את "המחנכת שלא ויתרה להם"). נוכחותו ונכונותו לממש את הפוטנציאל הגלום בילד בכוח ולהתמודד עם התנגדותו של התלמיד מכוננים באופן דיאלקטי את אמונו של החניך במחנך ואת היענותו אליו. זהו גם הרגע המכונן של יצירת המשמעות בקשר שבין המחנך ותלמידו – של ההתקשרות החינוכית, שבה מתחלפים ההתנגדות והחשד באמון ובהיענות. זיקתו הפדגוגית של המחנך אל תלמידו נושאת אז ערך קיומי ראשון במעלה; היא מעודדת את הילד לחרוג מגבולותיו הבטוחים ולהתנסות במציאות; היא מפיחה תקווה בלבו כי יש מי שאכפת לו, יש מי שיהיה שם בעבורו – שישמור, שיגן, שיקשיב, שייתן יד. המחנך מגלם אז, בעצם נוכחותו ורצונו הטוב, את פוטנציאל הקשר שבין הילד ובין העולם, שבין ההווה ובין העתיד. נוכחותו ונכונותו של המחנך במרחב ובזמן ממשיים הם הוכחה ניצחת להיותו של הילד בעל ערך, כי הוא "שווה את המאמץ". המחנך נעשה אז לגשר ולבא כוחה האוהב של חברת המבוגרים, של העתיד – עדות לכך כי העולם מצפה לילד, מתרגש ושמח לקראתו. המחנך המבוגר מחזיק בידיו את תקוותו ואמונתו של הילד הצעיר בעולם ובחברת בני האדם.

על תפקידה של המחנכת כ"סוכנת תרבות"

ביטוי שלישי לאיכותם המיוחדת של יחסי האמון שבין המחנכת ותלמידיה באה לידי ביטוי בתפקידה כ"סוכנת תרבות" – מגשרת ומתווכת בין עולם המושגים והרעיונות של הילד לזה של עולם המבוגרים. מורכבותו של תפקיד המחנכת מתגלמת ביחס לפוטנציאל הכפול שטמון בתרבות המבוגרים: המעצים והמשחרר מחד גיסא, והמפחית והמדכא, מאידך גיסא. המחנכת מבקשת לעורר בתלמידיה כמיהה ונכונות אל ביטוייה המעשירים של התרבות ולחסן את תודעתם מפני השפעת גילוייה המרדדים. במובן זה משמשת המחנכת כמעין "סוכנת כפולה" – מקרבת ומרחיקה, מעצימה ומשחררת: בידה האחת חושפת, מקנה ומעשירה, ובידה השנייה, דוחה, בוררת, אוסרת ומונעת; בכובעה האחד היא נאמנה של תרבות המבוגרים ובכובעה השני מתנגדת ומורדת בה.

מתוקף מחויבותו הקונקרטית לשלומם מבקש המחנך לחסן את תלמידיו מפני פוטנציאל הדיכוי שטמון בכוחה המצמית והגורף של התרבות הפופולארית. המחנך מודע לעוצמתה האסטטית והפסיכולוגית של תעשיית השיווק והפרסום ביצירתם של מושגים, דימויים ורצונות

בקרב תלמידיו. הוא יודע כי את הגיונה המסחרי של המדיה מבססים אנשי מקצוע מיומנים (גרפיקאים, פסיכולוגים ואנשי שיווק) באמצעות תקציבי ענק ומחקרי שוק מדוקדקים וצינניים של פחדים, קנאותיהם וחולשותיהם. בבקרים הוא פוגש לעיתים בעיניהם העייפות, הטרטות של הילדים, לאחר שגלשו בחדריהם לילות שלמים אל מעמקי המרשתת (שמקיימת בלילות את מה שמבטיחות פרסומות הטלוויזיה בימים). זיקתו הרדיקלית מורה לו, כי אנושיות כרוכה ביכולת להתנגד ולחשוב באופן עצמאי וספונטני. אולם כיצד תיתכן מחשבה עצמאית אל נוכח עוצמת המכששים שמופעלים על תודעתם הצעירה, וכיצד יוכלו להיות ספונטניים ובעלי דמיון אם כל הדימויים מסופקים עבורם וכל הקריטריונים שבתודעתם (היפה\מכוער, הטוב\רע, הנחשק\הדוחה) מושתתים ע"י גורמים בעלי עניין? האם ניתן לצפות לחשיבה עצמית, יצירתיות, דמיון או עצמיות מילד שתזונתו התרבותית מושתתת באופן בלעדי על מזון שהונדס בהתאם לקוד גנטי של תכניות ריאליטי, מוספי ספורט, פליטות מקלדת של פוליטיקאים ציניים וטוקבקים מתלהמים באתרי האינטרנט? האם ניתן לצפות לחשיבה מורכבת, יכולת השהייה, דקות הבחנה ורגישות בינאישית במרחב שפועל ללא הרף להעלאת סף הגירוי, להשטחת העמדות ולהקצנת הטעמים?

זיקתה הרדיקלית של המחנכת אל אנושיותם של תלמידיה ורצונה להגן עליהם מפני פוטנציאל הדיכוי שטמון בגילוייה המרדדים של תרבות המבוגרים, מורה לה להתערב ולקחת חלק במאבק על תודעתם. התערבות זאת נושאת שני פנים: ראשון חיובי של העצמה (לקראת...) ושני, שלילי של שחרור (מפני...).

הפן הראשון והחיובי מתייחס אל תפקידה של המחנכת בבחינת "סוכנת תרבות", באה כוחו של עולם ידע בלתי ממוסחר ובלתי מסוננת בתרבות המבוגרים (יצירות אמנות, תחומי דעת, רעיונות פילוסופיים, רגישויות והתנסויות קהילתיות וחברתיות). בתפקידה הזה מבקשת המחנכת לספק לתלמידיה "אבני בניין" בלתי שגרתיות: רעיונות, מושגים חוויות והתנסויות, שמהם יוכלו לבנות את תודעתם באופן עצמאי ועשיר ככל האפשר. ממד זה מדגיש את תפקידה החיובי של המחנכת "כמקרב" – כבוררת, כמתווכת וכמזמנת של יצירות, חוויות חיים וערכים, שאותם היא ועמיתה מעריכים כחשובים להתפתחות אנושיותם של תלמידיה. המחנכת יודעת כי ספונטניות ומחשבה חופשית תלויים בקיומם של דמיון פורה, של גמישות מושגית ורגשית, ושל עושר חווייתי ואינטלקטואלי. באמצעותם של המושגים התרבותיים, כשהם מגולמים בצליל, ברעיון, בחוויה, במיומנות ובצורה, היא מבקשת להרחיב ולהעמיק את תפיסת עולמו של הילד מעבר ומבעד לגבולותיה המהונדסים והמלאכותיים של התרבות המסחרית. ממד חיובי זה מדגיש את מעמדה המעצים, המזין והמגדל של התרבות (במובנה כ Culture) שמשמשת כפלטפורמה לחריגה ליצירה ולפריחתה של מחשבה או תנועת נפש שלא נהגתה קודם בתודעתו של הילד.

על פי הגיון "אקולטוריסטי" זה היצירה התרבותית במיטבה, הפורמאלית והבלתי פורמאלית,

נושאת פוטנציאל אמנציפטורי לגרות את הדמיון ואת המחשבה ולחולל הדהוד פנימי שסביבו יכולה התודעה להתפתח. כך, מאיץ סיפור "כבשת הרש" בילד להרהר לראשונה בהטפותיהם המוסרניות של מוריו, שורה בשיר של יהודה עמיחי מאירה מחדש את יחסיו עם הוריו, יופייה של הוכחה בשיעור מתמטיקה מעורר בו התרגשות שלא ידע על קיומה, וריף גיטרה מנסר בשיר של להקת נירוונה חושף באבחה את הזיוף הסכריני בסדרת טלוויזיה שחשב שאהב. באמצעותה של התרבות וגילוייה האוטנטיים יכול הילד לחרוג מעצמיותו המובנת מאליה ומתפיסת עולמו הסדורה והחתומה – לעצור, לכעוס, לחשוב, להבין, לדמיין ולהתבונן במציאות בפליאה ומחדש. באמצעות ברירתה של התרבות והפצתה מעשיר המחנך את עולם המושגים של תלמידיו ומעורר בתודעתם הדהוד פנימי שמעודד ומעצים את פוטנציאל אנושיותם. בפן זה משמש המחנך כמעין "מגבר" (amplifier) שמעצים את חווית התקשרותו של הילד עם מיטב גילוייה של התרבות. באמצעות ההתקשרות החינוכית ודרך הערכתו ומבטו של המחנך, מסוגל הילד לחרוג מעולמו הסובייקטיבי, ללמוד להעריך את הפוטנציאל הגלום ביצירות התרבות האנושית, ואולי אף לעשות אחדות מהן לאבני יסוד בהתפתחותו.

הפן השני והשלילי, מתייחס אל תפקידו של המחנך כסוכן של ערעור וביקורת – באכוחו של עולם ידע שנועד לערער את סימני הקריאה בחייו של הילד ולהחליפם ברגע הנכון בסימני שאלה. פיתוחה של עמדה רדיקלית – ביקורתית כלפי המציאות אינה נתפסת כאן כ"טכניקה אינטלקטואלית – מעיינת" או כ"מיומנות חשיבה מסדר גבוה", אלא כמאפיין קיומי ומכונן של האיכות האנושית. באמצעות הטמעתה של הזיקה הביקורתית בקרב תלמידיו מבקש המחנך "להפריד" בין תודעתו של הילד ובין מציאות ה"כאן ועכשיו" שבה הוא מתקיים ברגיל; הוא מבקש לחולל חיץ שמתוכו יוכל הילד לעצור ולחשוב, לסנן את המציאות ולהתנגד לה. הקנייתה של אוריינות ביקורתית מתבררת כמשימה פדגוגית בעלת חשיבות עקרונית, משום שהיא מגלמת את המאבק על כינונו של התלמיד כיצור אוטונומי – חושב ורפלקטיבי. תכליתה של הפעולה הפדגוגית, במובן זה, היא להעיר את תודעתו של התלמיד – להחליף את תפיסתו התמימה, הנאיבית והפשטנית בתפיסה מודעת – חקרנית ומורכבת.⁶

בתפקידו הזה מבקשת המחנכת לצייד את תלמידיה בכלים שיאפשרו להם לחשוף את פוטנציאל המניפולציה שטמון בתרבות המבוגרים, היא מבקשת ל"העיר" את תודעתם הרדומה והנאיבית ולהקנות להם רגישויות ומיומנויות, שבאמצעותם יוכלו לפענח את טבעה הפוליטי של המציאות

6 תפיסה שאותה כינה פאולו פריירה 'תידוע' (Critical Conscientization): ההכרה כי המציאות מתהווה בתהליך של הכפוף לעולם ליחסי כוחות: "התודעה הביקורתית היא היכולת להמשיג, לאתגר, לנתח ולהשפיע על המציאות הפוליטית, החברתית, הכלכלית והתרבותית שמעצבת את חייו" (Freire and Macedo, 1995: 337)

ולהתמודד עמה. הזרתו של המובן מאליו באמצעות שימוש באספקלריות ביקורתיות נעשית אז למשימה פדגוגית ראשונה במעלה. מחויבות רדיקלית – ביקורתית זאת מוצאת את ביטוייה במגוון אופנים פדגוגים: תחילה מבקשת המחנכת להסב את תשומת ליבם של התלמידים לעוצמת המתקפה שנערכת על תודעתם מכוונה של התקשורת ואל מגוון המניפולציות שמסתתרות במה שנראה להם במבט ראשון תמים ומובן מאליו. הם צופים יחד בפרסומת לגלידה שמשודרת בטלוויזיה; המחנכת מורה ומעורר דיון, כיצד מוצגת הדוגמנית בפרסומת? במה מתמקדת המצלמה, מה תוכלו לומר על הפסקול שמלווה אותה, מה מבקשת הפרסומת לעורר לדעתכם, באילו שעות היא משודרת, מי חשוף אליה במיוחד? בשיעור חינוך הם קוראים ביחד מאמר ביקורת קצר ומנתחים בקבוצות פרסומות שאספו מעיתוני סוף השבוע – מן הממצאים הם מכינים פוסטרים שאותם הם תולים בכיתה ובמסדרונות השכבה. בהזדמנות אחרת מניח המחנך לפני תלמידיו כתבה מצולמת בעיתון – עיתון מודפס הוא בוודאי אותוריטה ותמונה הרי "שווה אלף מילים". המחנך מקשה ומדריך, ראו כיצד מדווח אותו האירוע בעיתון אחר – שימו לב לזווית הצילום, השוו בין הכותרות, שימו לב לבחירת המילים; מה כל אחד מהדיווחים מבקש להדגיש, מה הוא מסתיר? מיהם הכותבים ומה אנו יודעים אודותיהם? האם אפשר שנגלה מי בעליו של כל עיתון והאם יש לדעתכם ערך כלשהו במידע שכזה? המחנך מקנה לתלמידיו מיומנויות ביקורת וזוויות הסתכלות חדשות שחושפות את מורכבותה של המציאות ומערערות את שריון דמותה האובייקטיבית.

אלא שגם בפעם זאת מתבררת מלאכת תיווכה של התרבות, קירובה והזרתה – חיובה ושלילתה, כמשימה פדגוגית לא פשוטה. שהנה, למרות רצונו הטוב, עלול המחנך לגלות כי תלמידיו אינם ששים כלל אל התכנים והמיומנויות שאותם הוא מבקש לתווך עבורסאדישותם, ולעיתים אף התנגדותם של התלמידים נטועה, כפי שכבר נוכחנו, ביסוד קיומי ורגשי רב עוצמה: הם מבקשים להתמיד במצבם התודעתי המוכר והנוח, ולדחות את התסכול שכרוך בתנועת הערעור והשלילה שהמחנך מציע להם. על פי הגיון אפיסטמולוגי זה, על מנת שהתלמיד ירצה לקבל את עמדת הביקורת עליו להכיר את עצמו תחילה כנתון במצב של דיכוי כלשהו ושל חוסר; עליו להאמין כי תכני התרבות ומיומנויות הביקורת החדשים שהמחנך מציע לו טובנים בחובם פוטנציאל כלשהו להטיב עמו (גם אם רק בטווח הרחוק). אלא שבנקודה זו מתברר הפרדוקס האפיסטמולוגי שבו מצוי החניך בתהליך הפדגוגי, שכן דווקא 'מצב הבערות' שבו הוא נתון זה שמונע את הצורך בהכרה עצמית והוא שמונע ממנו גם את הרצון והיכולת להעריך את מאמציו של המחנך (ראה: צבר, 2014). החניך, שדעתו הושפעה זה מכבר בכוח גדול, נעשה "שקוע במציאות" עד שהוא אינו יכול לזהות עוד את האפשרויות הגלומות מחוצה לה.⁷ באופן זה עשוי המחנך לגלות, כי תלמידיו

אינם חפצים כלל בהשקפת העולם המורכבת והביקורתית שהוא מציע להם, ויתרה מכך כי הם אף חרדים מפניה; טוב להם בהכרתם החלקית והמוטה, בתפיסת עולמם הפשטנית ובסיפוקים הזמניים והמפתים שהמערכת מקפידה להציע להם.

בנקודה זאת שב ומתברר ממדו הקיומי של תפקיד המחנך בבחינת איש אמון – אם ברצונו של המחנך לשמש כסוכן תרבות משמעותי ולעודד את תלמידיו לאמץ עמדת ביקורת והזרה, צריכה עוצמת נוכחותו והשפעתו בחייהם להיות לא פחות חזקה מזו של המערכת התרבותית שכנגדה הוא יוצא. זוהי כמובן משימה לא פשוטה בעליל – על מנת שיוכל להרחיק עליו לקרב ולהתקרב תחילה; עליו להיות שרוי בעולמם של התלמידים באופן ממשי, להכיר את צרכיהם (המודעים והבלתי מודעים) ולזכות באמונם. עליו לזכור, כי הוא איננו נציג של "תיאוריה ביקורתית" אינטלקטואלית ומצודדת, אלא של מחויבות פדגוגית קונקרטיה לשלומם ולהתפתחותם של תלמידיו בפרקסיס. עליו להאמין כי מחויבות זאת נושאת כוח גדול ופוטנציאל להתקשרות אנושית משמעותית (שהיא בסופו של יום תכליתו הגדולה של המפגש החינוכי). אם מבקשת המחנכת להשפיע על תודעתם של תלמידיה, ובייחוד אם היא מבקשת לעשות זאת כנגד הזרם, עליה להכיר את חייהם כפי שהם ולהיות מצוי עמם בקשרים של נוכחות, של הכרה, של אמון הדדי ושל אהבה. רק מתוכם של יחסי קרבה ואינטימיות תוכל המחנכת להתקרב, ואז אולי גם לערער ולסדוק את שריונה ואת עוצמתו המצמיתה של תפיסת "המובן מאליו" בחייהם. רק מתוכם של יחסי קרבה המתגשמים במחויבות ובנוכחות ממשית, יטו התלמידים אוזן וייענו ליד המושטת. רק מתוך האמון והאהבה שהם רוחשים לה, יהיו מוכנים לחרוג מן ההרגל ומתפיסותיהם הבטוחות, ולשאת את מצב הערעור והתסכול שכרוך בתהליך ההתפקחות והגדילה.

באופן זה שב ומתברר הקשר ההדוק שבין זיקת הביקורת וזיקת ההתקשרות – המחנך צריך לזכור, כי נכונותם של תלמידיו להכיר בו כסוכן תרבות תלויה ראשית כל ועיקר באיכות הקשר האנושי שמתקיים ביניהם. זאת בהתאם להגיונה של אותה אמרה פדגוגית פשוטה ויפה הגורסת, כי "children don't care what you know until they know how much you care" – בדומה להגיונו המטריאלי של מדרג הצרכים שהציע אברהם מאסלו, קודמים צרכיו הפיזיים והפסיכולוגיים של הילד, לצרכיו האינטלקטואליים. אם יחוש הילד כי פוטנציאל המרחק וההזרה שגלום בעמדת הביקורת מאיים על בטחונו ועל שלומו או אם יחוש כי הוא ביטוי של התנשאות או של ציניות כלפי דעותיו, תרבותו או זהותו, הוא ידחה את המורה ואת תורתו בשאת נפש, ויתייחס אליה בציניות

7 מצב מתסכל זה מתגלם בדמותו של "פרדוקס השחרור" נדון בצורה מעמיקה במאמרו של צבי טאובר: 1993,81 – "המדוכאים, השקועים בתוך המציאות", כתב פרירה (1981:50) "אינם יכולים לתפוס בהירות את המשטר המשרת את האינטרסים של המדכאים, שאת דמותם "אימצו בנפשם פנימה".

ובניכור. זיקת הביקורת הרדיקלית, זאת יש לזכור, נושאת ממד קיומי מובהק של קשר אנושי; התכוונותה הרדיקלית היא ביטוי של כבוד לאנושיותם של הילדים – לאמונה ביכולתם לתפוס את מורכבותה של המציאות ולהתמודד עמה, היא איננה שעשוע אינטלקטואלי ואיננה עמדת ניגוח עקרונית.

על עמדתו של המחנך ביחס לתלמידיו

ביטוי רביעי לאיכותם המיוחדת של יחסי האמון שבין המחנך ותלמידיו ולפוטנציאל הפיכתו לדמות משמעותית בחייהם מתגלמת בעמדתו הפרדוקסלית ביחס לתלמידיו – ברצונו כפול, הפנים לקרבם אליו מחד גיסא ולהרחיקם מעליו מאידך גיסא.

עמדה זו גורסת כי במלאכת ההתקשרות הפדגוגית מתקיים מתח דיאלקטי מתמיד בין התקרבות והתרחקות, חיוב ושליה, משיכה ודחייה. ביטויה הפדגוגי של מורכבות זו מהדהד את הגיונה הפרדוקסלי של מה שאריך פרום (2001: 50) כינה ה"אהבה האימהית" – היא אהבה שמתמצת בהבנה, כי "לדאוג לגידולו של הילד, משמע לרצות בהיפרדותו". הגיון פרדוקסלי זה גורס, כי למרות שהצלחתו של החינוך תלויה ביכולתו של המחנך לקרב את התלמיד ולהקשר עמו, היא נמדדת בסופו של דבר, ביכולתו להשתחרר מן האחיזה, לגדול ולהתעצב באופן עצמאי ובמנותק מן המחנך. עמדה פדגוגית-קיומית זאת, הכורכת חיוב בשליה והתקרבות ובהתרחקות, באה לידי ביטוי בתביעה המפורסמת ששם ניטשה (2010: על המידה הנדיבה) בפיו של זרתוסטרה המחנך מתלמידיו: "לכו ממני והתגוננו מפני זרתוסטרה! טוב מזה: התביישו בו, שמא רימה אתכם... [שהרי] מי שאינו פוסק להיות תלמיד למורהו, אינו גומל לו כראוי". עמדה פרדוקסלית זאת שבה וחושפת את מורכבותו של תפקיד המחנך, שידו האחת מקרבת וידו השנייה מרחיקה.

בעיוננו הקודמים ראינו, כי מימושן של תפקיד המחנך כמבוגר משמעותי ומיטיב תלויה ביכולתו לקרב אליו את התלמיד ולצמצם את המרחק שביניהם. מפגש פדגוגי המבוסס על אידיאל של התקרבות נושא פוטנציאל טרנספורמטיבי והוא בעל ערך רגשי וקיומי מכונן, הן בעבור התלמיד והן בעבור המחנך. מתוכם של יחסי הקרבה יכול המחנך להכיר את צפונות ליבם של תלמידיו, להתקשר עמם באופן אותנטי, להעצימם ולהשפיע עליהם לטובה. אלא שעל המחנך להיות מודע לסכנות הטמונות בתנועת ההתקרבות ולהישמר מפני צמצומו של המרחק עד כדי ביטולו – עליו לזכור, כי תנועת ההתקרבות איננה חפה מסכנות וכי עוצמתה הרגשית, הגורפת והבלתי רציונלית לעיתים (כפי שנדונה בפרק אודות ארוס ויחסי האהבה הפדגוגיים), נושאת בחובה פוטנציאל לקיפוח חירותם ואנושיותם של השותפים במעשה החינוכי. קיומם של יחסים סימביוטיים כרוך, כפי ששב והדגיש אריך פרום (2001:30), ב"שמירה על ייחודיותו ועל שלמותו העצמית של האדם";

משימה זו מחייבת הקפדה יתרה על קיומו ושימורו של מרחק, מתח וחיץ בין המחנך והחניך. כאשר מאוימת שלמות זו עלול המפגש הפדגוגי להידרדר, גם אם בלי כוונה, ליחסים של שליטה וניצול או של כניעה והתבטלות עצמית.

שני איומים אורבים אז למחנכת בעיצומו של מפגש פדגוגי המבוסס על יחסי קרבה ואהבה, שניהם קשורים בפוטנציאל ביטולו של מתח המרחק הדיאלקטי שבינה ובין חניכיה.

איום ראשון מתגלם בקיפוח סגוליותו של החניך. המחנכת, בייחוד זו המגיעה מתוך רצון וכוונה גדולה, עלולה לגרוף את חניכה בכוח תורתה המנוסחת, אישיותה המגובשת, ניסיונה העדיף, יומרותיה ורצונה החזק. אז עלולה הפעולה החינוכית לקפח ולבטל, גם אם מבלי לשים לב וגם אם מרצון טוב, את ניצני עצמיותו המתפתחת של החניך ואת רצונו הנפרד והסגולי. הילד בגיל הנעורים נוח להשפעה ואישיותו, שעוד טרם התגבשה במלואה, נתונה בידיו של המבוגר, בייחוד באלו של המחנך הכריזמטי והנלהב, כחומר בידי היוצר ללא יכולת אמתית להתנגד וללא הגנה מספקת. הסכנה לקיפוח אישיותו הסגולית של החניך נעשית מוחשית בייחוד בשעה שהמחנך מרגיש כי הצליח במלאכת קירובו של התלמיד, כאשר מתבטלים המחסומים בניהם, כאשר אין הוא מבחין עוד בהתנגדויותיהם הקודמות, וכשנדמה כי הם נענים לו מתוך רצון עצמי וחפץ. דווקא בשעה זו, כשהוא שרוי עם תלמידו בתחושת הרמוניה אינטימיות ופמיליאריות נינוחה (שאינו נעימה ומחמיאה ממנה במרחב הכיתתי), נוכחת הסכנה לביטולו של המרחק המכוון ולקיפוח חירותם של תלמידו בכל עוזה.

איום שני מתגלם בקיפוח סגוליותו של המחנכת. סכנה זו מתקיימת כאשר מבקשת המחנכת, בגין אהבתה, לצמצם את המרחק שבינה ובין תלמידיה; כאשר היא מבקשת להתקרב אל תלמידיה, למצוא חן ולהיתפס בעיניהם כדמות אהודה ומקובלת. אלא שבערגתה להתקבל עליהם ולהשתלב בניהם, עלולה המחנכת להתבטל בפני רצונם, להתמסר לנקודת מבטם ולהיכנע לגחמותיהם. סכנה זו מתגלמת בדמותה של הנטייה המוכרת במחוזותינו כ"פופולריות זולה" – בשעה שהמחנך מנמיך את שיעור קומתו ואת תביעותיו על מנת לטשטש ולצמצם את המרחק שבינו ובין תלמידיו. כאשר מבטל המחנך את סימני הפרדה הפורמליים והבלתי פורמליים שבינו ובין תלמידיו – כאשר הוא מדבר כ"אחד מהחבר'ה", אינו מקפיד על חובותיו המוסדיות והקולגיאליות, מתאים את טעמו לטעמים של הילדים וממעט בתביעות ובדרישות מהם, יכול הוא לחוש כי מצטמצם המרחק, כי מתבטלים הגבולות וממילא שגם החיכוכים והמתחים הפוטנציאליים שבינו ובינם. תחושת הרמוניה מעין זו אמנם נעימה ובעיקר מחניפה, אלא שהיא בלתי קונקרטיית מבחינה פדגוגית משום שהיא מושגת במחיר ביטול עצמיותו המובחנת של המחנך, בביטולו של המתח הפדגוגי וממילא שגם בביטולה של ההשפעה המחנכת.

מימושו של הפוטנציאל הפדגוגי, מאידך גיסא, כרוך בשימורו של מתח דיאלקטי מתמיד בין המחנך והתלמיד. מלאכה פרדוקסלית זו, שהיא חמקמקה ודינאמית, מחייבת מודעות עצמית ורגישות יוצאת דופן: מצד אחד מבקש בה המחנך להתפרץ ולממש את השפעתו החינוכית על המציאות ועל הילדים שתחת אחריותו, ומצד שני חייבת תשוקתו הפדגוגית להיות צנועה ומרוסנת ע"י ההכרה, כי השפעתו חלקית וחסרה לעולם. עמדה מורכבת זאת התגלמה בתורתו הפדגוגית של מרטין בובר (תשמ"ד) בדמות היחס הדיאלקטי שבין "בינה עצמית" ל"ענווה". "בינה עצמית", טען בובר, מגלמת את אחריותו הפוזיטיבית של המחנך ואת הכרתו, כי הוא בבחינת "ההוויה היחידה הרוצה, בתוך השפע הזה, להשפיע על האדם כולו" (בובר, שם: 368). "ענווה", לעומת זאת, מגלמת את אחריותו הנגטיבית של המחנך ואת הכרתו, כי הוא "רק יסוד אחד מתוך שפע החיים, רק הוויה בודדת מכל המציאות הכבירה הזאת המשפיעה על החניך". הכרה כפולת פנים זו מחדדת את איכותה המיוחדת של ההתקשרות החינוכית: על המחנך להכיר בחשיבות ובדחיפות שבפעולה החינוכית המשפיעה אולם עליו לזכור כי הילד עוד יגדל ויתפתח מחוץ לידיו, עוד יפגוש באתגרים ובדמויות מחנכות אחרות, עוד ישתנה ויאסוף חוויות מכאן ומשם.⁸

זיקתה הרדיקלית של המחנכת מתגלמת אז בצורת קשר פדגוגי השוזר התקרבות בהתרחקות, משיכה בדחייה, חיוב בשלילה. שילובם הדיאלקטי של היסודות הוא המפתח להפיכתה של המחנכת לדמות משמעותית ומשפיעה. רגישותה ויכולתה לשמור על נפרדות בעיצומו של מפגש שתכליתו לקרב, מתממשת במחויבות לתנועה מתמדת בין הקטבים: בין עמדתו שלו לעמדתו של החניך, בין ידו המקרבת לידו המרחיקה. אחריותה של המחנכת מורה לה כי עליה להיזהר שלא יצטמצם ויתבטל המרחק שבינה ובין תלמידיה יתר על המידה: שלא יתמוססו ויתבטלו הגבולות האחד אל תוך השני. זיקתה הרדיקלית מזהירה, כי אם תשכח את נקודת המבט של הילד, אם תכבוש את חניכיה בכוח אישיותה, אם תפגע בכבודו, או לחלופין, אם תתמסר כל כולה לנקודת השקפתו של הילד, להווייתו הנוכחית ולתביעותיו, אם תוותר על אמירתה הייחודית, על כבודה ועל אישיותה המובחנת, כי אז עלול להתבטל המתח שעליו תלוי החינוך ויתבטל ממילא גם פוטנציאל השפעתה המיטיבה.

מודעות רדיקלית זו מחייבת רגישות פדגוגית יוצאת דופן לאבחנה שבין פעולה והימנעות, נוכחות והיעדרות, התקרבות והתרחקות. למלאכה עצומה מעין זו אין גבולות והלכות קבועים –

היא מחייבת גמישות מחשבתית ורגשית, וערנות לנסיבות ולתנאים שמשתנים ללא הרף. רגע אחד על המחנך להציב גבול ברור ומרחק בינו ובין תלמידו, וברגע השני הוא צריך להתקרב ולקרב. דברים מעין אלו אינם יכולים להתלות בקודקס עיוני (מפורט ומלומד ככל שיהיה), וגם לא באידאה חינוכית מופשטת (יפה ומושכת ככל שתהא). על מנת שיוכל להיענות ולממש את אחריותו על המחנך להיות נוכח בפרקסיס וביחסי הדיאלוג בכל ממשותם. עליו להיות שרוי בפועל של מציאות יחסי הזיקה – בזמן ובמקום קונקרטיים. לא פעולה, שיטה מקצועית או עמדה אידיאולוגית כזו או אחרת היא שמגלמת את פוטנציאל הפיכתו למחנך משמעותי, אלא איכות נוכחותו והיענותו בפרקסיס.

[סוף]

רשימת מקורות

- אדר, צ. (1963), החינוך מהו? – לבירור מטרת החינוך והסמכות המונחת, ירושלים, הוצאת מאגנס.
בובר, מ. (תשמ"ד), "על חינוך האופי", תעודה ויעוד, כרך ב, ירושלים: הספרייה הציונית, תשמ"ד, עמ' (366-377). (נאום בבית מדרש למורים בת"א, 1939)
- בובר, מ. (1973), "על המעשה החינוכי", בתוך: בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה, ירושלים: מוסד ביאליק, עמ' 237-261.
- הרפז, י. (2015), "אז למה דווקא מתמטיקה, אדוני השר?", הד החינוך, דצמבר 2015.
- טאובר, צ. (1993), "הקריאה לשיחורור האדם בבחינת "אבסורד" – בעיות בתפישת שחרור האדם של הרברט מרקוזה", זמנים, מס' 44, אביב, עמ' 70-84.
- לם, צ. (1972), ההגיונות הסותרים בהוראה, תל אביב: ספרית פועלים.
- לם, צ., "אידיאולוגיות ומחשבת החינוך", בתוך: לחץ והתנגדות בחינוך, מאמרים ושיחות, עמ' 220-240 עורך: יורם הרפז, ספריית פועלים (2000).
- ליביו, מ. (2014), שגיאות גאוניות, תל אביב: הוצאת אריה ניר.
- ניטשה, פ. (2010), כה אמר זרתוסטרה – ספר לכל אחד ולאף אחד, עם עובד, תל אביב.
- ניטשה, פ. (תשס"ח), אנושי, אנושי מידי – ספר לחופשיים ברוח, הוצאת מאגנס, ירושלים.
- פרוס, א. (2001), אמנות האהבה, הוצאת מחברות לספרות, תל אביב.
- פרוס, א. (2015), אי ציות, מחשבות על שחרור האדם והחברה, הוצאת רסלינג, תל אביב.
- פריירה, פ. (1981), פדגוגיה של מדוכאים, הוצאת מפרש, תל אביב.
- קורצ'אק, י. (2006), כיצד לאהוב ילדים, תל אביב, הקיבוץ המאוחד.
- צבר, ב. (2014), "על מקומו של 'ארוס' הפועל במעשה החינוך: ניתוח פדגוגי על בסיס 'משל המערה והמשתה' לאפלטון". גילוי דעת – כתב עת רב-תחומי לחינוך, חברה ותרבות, (6), סתיו.
- Gordon D., & Ackerman I., (1984), "The Mechanic: Role Function and Myth in Israeli Secondary Schools, Comparative Education Review, Vol. 28, No. 1.
- Freire, P. and Macedo, D. (1995), A Dialogue: Culture, Language, and Race. Harvard Educational Review: September 1995, Vol. 65, No. 3, pp. 377-403.
- Tsabar, B. (2017), "Educational Work As 'Labor of Love'", Policy Futures in Education, Volume: 15 issue: 1, page(s): 38-51, September, January 1.

IN MEMORIAM



La Universidad Hebraica dedica el primer número de esta publicación a la bendita memoria de la **Dra. Frida Staropolsky Z”L**

Frida Staropolsky Nowalski (Z"l), pura vida...

Por: Silvia Cherem

*Confío con absoluta fe en la resurrección de los muertos,
pues, como un hombre que pide retornar a un lugar amado
deja a propósito un libro, un cesto, unos anteojos,
una foto pequeña que le sirva de pretexto para volver,
así los muertos dejan la vida y vuelven ...*

Yehuda Amijai

Nuestra adorada amiga Frida Staropolsky Nowalski (Z"l), colega de generaciones de educadores, investigadora, maestra, esposa, madre y abuela, buena amiga, un ser humano intachable, se fue antes de tiempo y, para quienes tuvimos la dicha de compartir la vida con ella, nos resulta imposible dejar de evocarla. A mí, Frida me sacude de manera cotidiana con una sonrisa, un consejo, una llamada de atención para restar solemnidad a la vida.

Por ello, es para mí un privilegio honrar su fructífera y ejemplar existencia en este primer número de la revista CoAct International Journal (Comprender, Actuar, Trascender), una iniciativa de la Universidad Hebrea que promete ser un foro de diálogo entre académicos, activistas y figuras estratégicas que dictan políticas públicas en torno a temas de justicia y responsabilidad social, a fin de mejorar la comunidad global.

Estoy segura de que si le hubiéramos preguntado su opinión a la siempre prudente Frida (Costa Rica, 1947 - México, 2018), ella hubiera rechazado este tributo que le rinde la Hebraica. Sin embargo, justamente porque se distinguió por estos valores: justicia, responsabilidad y compromiso, es un acierto que esta primera publicación enfocada al tema de Tikún Olam, esté dedicada a su memoria, a su legado.

Frida Staropolsky-Shwartz —el guion divisorio entre sus apellidos era su defensa feminista frente al “de” que implica posesión— era también una manera de aceptar gustosa su matrimonio con Moisés con quien vivió una vida plena y auténtica. Siempre autocrítica, consciente de la historia y del lugar que ocupamos en la inmensidad del tiempo, reconocía el privilegio de la vida y, generosa por sobre de todo, bien sabía mirar los ojos del otro defendiendo el pensamiento libre, la defensa del marginado, la acción para reparar el mundo a través la justicia social.

Nacida en San José, Costa Rica, el 31 de octubre de 1947, fue hija de Ismael Staropolsky, inmigrante lituano, y de Luba Nowalski, de origen polaco. Con el paso del tiempo se creyó que tras el nacimiento de Mardo, primogénito de la familia, siguió Frida; pocos sabían que siete meses después de que ella llegara al mundo falleció un hermanito, tragedia que sumió a la familia en un silencio desolador, un duelo que a Frida le implicó un arduo trabajo de terapia a fin de comprender su lugar en este mundo. “Soy la tercera, no la segunda”, decía, entendiendo de manera tardía su sensible necesidad de condescendencia. Herman fue el benjamín de los Staropolsky, un clan del que Frida siempre fue bisagra de unión, fortaleza y cariño solidario.

Orgullosamente “tica”, Frida migró a la Ciudad de México en 1965 para estudiar Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Muy pronto conoció a Moisés Shwartz, ingeniero civil, simpático, inteligente y noble, quien se enamoró de ella por su sonrisa franca, su inteligencia, rectitud y entusiasmo emprendedor, su capacidad de seguir el ritmo que dictaba su corazón. El 27 de octubre de 1968, día de la clausura de la Olimpiada y cuatro días antes de que ella cumpliera 21 años, se casaron y fincaron una relación sólida de respeto y amor pleno durante medio siglo de vida.

Aguda en el análisis de contenidos, capaz de delimitar variables, cuestionar, intuir y reconocer el peso de cada palabra, al término de la licenciatura sus profesos-

res la invitaron a trabajar en el Departamento del Distrito Federal y, ya luego, en la Secretaría de Turismo. En 1978, con la experiencia de laborar en el sector público, se tituló con la tesis “Organización y funcionamiento de la prensa diaria en la Ciudad de México”.

En la década de 1980, madre de sus adorados niños: Tania, Judith y Benny, inició su trayectoria como docente en el Colegio Hebreo Tarbut. Se puso la camiseta de la Tarbut con arraigo y fue profesora de Sociología de preparatorianos, coordinadora del Área 4 de Humanidades y, además, por estar titulada en la Máxima Casa de Estudios, figuraba como directora del plantel ante la Secretaría de Educación Pública.

Maestra durante más de dos décadas, sus alumnos la recuerdan como una figura inolvidable que los cimbró y les enseñó a ver la realidad con un nuevo enfoque. Los obligaba a salir de su pequeño mundo, de su caja de cristal, los incitaba a mirar donde otros no ven. Con espíritu de trotamundos, los llevaba de la mano para conocer el Centro Histórico, para pasear por México con una revisión crítica, con una perspectiva social de izquierda, con la ironía, racionalidad, sencillez y sabia inteligencia con la que ella sabía olfatear cualquier destello de historia, cultura, artesanía o folclor.

Decía que era “ocióloga” porque con ánimo de desacralizar, sabía burlarse de sí misma. Disfrutaba de la música clásica, pero también de los ritmos populares: la trova cubana, los sones, rumbas y merengues que bailaba con gozo. Junto con Moisés disfrutaba paseos y viajes. Los fines de semana eran motivo para pueblar, para retornar a casa con chácharas, collares, libros, textiles y artesanías. En especial, ella tenía especial predilección por las cajitas: grandes o chicas, de metal, madera o cerámica, pintadas a mano o fabricadas de manera industrial, todas las coleccionaba en su hogar para atesorar de manera ordenada sus recuerdos. Cajas bien lacradas que resguardaban sus silencios.

A mediados de la década de 1980, cuando bajo la dirección de la doctora Judit Bokser-Liwerant dio inicio el Programa de Estudios Judaicos de la Universidad Iberoamericana en conjunción con la Universidad Hebrea de Jerusalem, Frida, sionista de raigambre, fue la coordinadora académica. La exhaustiva labor que realizó de la mano de profesores israelíes y mediante trabajos de investigación que realizó con Judit durante más de quince años, fueron punta de lanza para proyectarla como autoridad en el campo de los estudios judaicos.

Supo ella así vincular sus dos amores profesionales: la educación y los estudios judaicos. No es casual que, feminista como era, haya dedicado su tesis doctoral de Sociología en la UNAM al estudio del rol de la mujer en la educación judía en México. Su trabajo: “La construcción de la identidad colectiva en la educación: la percepción de las maestras de la red escolar judía en México”, publicado en 2006, fue parámetro de investigaciones paralelas realizadas en Argentina y otros países de América Latina.

Luchadora incansable de la necesidad de revalorar el estatus del maestro, exigía dignificar al docente como elemento sustancial de la transformación social, reivindicar al profesor como pilar de la formación de los jóvenes de la comunidad y, sobre todo, reclamaba un trato meritorio, justo e igualitario para las maestras judías.

De hecho, durante su larga gestión en la Tarbut como representante de los maestros de preparatoria en el marco del sindicato, emprendió una ardua lucha junto con Julie Rabinovitz-Kershenovich, Elena Zondowich, Perla Fishbein y Miriam Solarcsyk, amiga de infancia, para que los docentes gozaran de una retribución justa. Cuando pocos hablaban de la capacitación del maestro, exigía ella formación, mayor responsabilidad, más dignidad del oficio.

Con su hermano Mardo colaboró en el Centro de Estudios Judaicos (CEJ) y fue activa impulsora de actividades y conferencias. Asimismo, fue cofundadora del Periódico Kol Tzioni de la Federación Sionista Mexicana, donde escribimos artículos esclarecedores de la realidad israelí y comunitaria, un medio *sui generis* donde no faltó el acento crítico.

Uno de sus mayores orgullos, fue haber sido coautora del libro Imágenes de un Encuentro. La presencia judía en México que dirigió Judit Bokser, en el que colaboramos con Esther Shabot, Ariela Katz-Gugenheim y Paloma Cung-Sulkin, autonombrándonos: “las amigas del libro”.

Cuando en 1992 surgió la Universidad Hebreaica, un ambicioso proyecto de formación de maestros y educación judía, Frida fue la idónea directora académica. Ella redactó la primera visión y misión de la casa de estudios, definió los currículos y programas académicos, dictó cursos de metodología para la investigación y dirigió tesis de licenciatura y maestría.

Racional y pragmática como era, fue una guerrera. Durante dieciocho años luchó con estoicismo contra el cáncer, desdeñándolo, creyendo que podría doble-

garlo. Valiente y ecuánime, imperturbable ante el amenazante dilema entre la vida y la muerte, seguía trabajando como si las quimioterapias o radioterapias fueran sólo una tarea más en su nutrida agenda. Empeñada en reinventarse, en vivir, casi hasta el final siguió cumpliendo con todo y con todos: esposo, hijos, nietos, familia extensa, trabajo y amigos, todos los rubros eran prioritarios.

En julio de 2017, escasos meses antes de aquel aciago 15 de febrero de 2018 que le arrebató la vida, ya invadida por aquella temible mutación que los médicos llamaban “triples negativos”, presentó su trabajo sobre la inmigración de judíos húngaros a México en el Congreso del LAJSA, Latin American Jewish Studies Association, realizado en la Universidad Iberoamericana. Por si ello no hubiera sido suficiente, perfeccionó aquella investigación que había realizado con Ivon Szasz durante su estancia postdoctoral en el Colegio de México y, a finales de ese mes de julio, todavía tuvo la energía de viajar a Israel para presentar su trabajo en la Universidad Hebrea de Jerusalem.

Alma fértil sellada con ansias de libertad, a Frida Staropolsky-Shwartz nunca le faltaron proyectos, pasiones, vuelos fecundos, responsabilidades y sueños que cumplir. Era optimista a prueba de bala y luchó por la vida hasta el último soplo. Unos minutos antes del final, cuando quizá sólo ella reconocía el camino de la muerte, pidió cantar Adón Olam reconociendo la voluntad de Dios, en cuya gloriosa majestuosidad siempre confió.

Las palabras quedaron selladas: *Adón Olam, asher malaj. B'terem kol y'tzir nivrá. L'et na'asah v'jeftzo kol, azai melej, azai melej sh'mo nikrá. Vájarey kijlot hakol, l'vado yimloj norá. V'hu haya, v'hu hoveh, v'hu yih'yeh, b'tifará.* Se fue nuestra adorada Frida como vivió: serena, optimista y luchando, con las últimas estrofas de este himno litúrgico en su boca: “A Él encomiendo mi espíritu cuando duermo y despierto. Y mientras mi espíritu esté en mi cuerpo, Hashem está conmigo y nada he de temer...”.

Dejó un enorme vacío en su familia, en el corazón de quienes tanto la quisimos y, también, en la Comunidad Judía de México.

**Pura vida, querida amiga, hasta siempre.
Tu Silvina, como me decías, te extraña
y recuerda...**

Invitación a participar

Call for papers



Recibimos manuscritos de diferentes perspectivas disciplinarias, ya que creemos que los temas de esta revista se pueden elaborar e investigar desde múltiples perspectivas teóricas y metodológicas.

Las participaciones podrán formar parte de las siguientes categorías:

“Artículos”: investigación y conocimientos desde la práctica;

“Foro” - conversaciones que involucran diversos puntos de vista sobre temas de interés;

“Crítica”: revisión ensayos sobre la práctica y reseñas cortas de libros y medios.

Idioma. Nuestra universidad invita a los escritores a publicar en inglés, hebreo o español.

Formato

Estamos buscando artículos con una extensión preferida de 4 mil palabras (longitud sugerida para profesionales, activistas y responsables de la formulación de políticas) y

We invite authors to submit manuscripts from different disciplinary perspectives, as we believe that the Journal's themes can be elaborated and researched from multiple theoretical and methodological perspectives.

Issues of the journal are divided into three sections:

- “Articles” – research and scholarship, and insights from practice;

- “Forum” – conversations engaging diverse points of view on topics of interest;

- “Critique” – review essays on practice and shorter reviews of books and media.

Trilingual Journal. Our University invites writers to publish in English, Hebrew or Spanish.

Paper format.

We are looking for papers with a preferred length of 4,000 words (suggested length for practitioners, activists, and policy makers' papers), and up to ,7000 words (for aca-

hasta 7 mil palabras para documentos académicos. Los artículos deben enviarse en formato word, a doble espacio, fuente David tamaño 12. Referencias estilo APA. (Para el uso de otros estilos de referencia, póngase en contacto con los editores de la revista). Cada artículo debe tener una carta de presentación, con los detalles del autor, una declaración sobre la importancia / relevancia del artículo, más un título, resumen y hasta cinco palabras clave. La carta también debe mencionar para qué sección de la revista se presenta el manuscrito.

Esperando su contribución,

El Consejo Editorial.

ademic papers). The articles should be submitted in word format, double spaced, David font size 12. References APA style. (For the use of other referencing styles, please contact the Journal editors). Each article should have a cover letter, with the author's details, a statement on the importance/relevance of the article, plus a title, abstract and up to five key words. The letter should also mention which section of the journal the manuscript is submitted for.

Looking forward to your contribution,

The Editorial Board.

Reseña bibliográfica

Bibliographic review



Invitamos a autores y editoriales a enviar material bibliográfico para poder reseñarlo en nuestro próximo número si resulta seleccionado por nuestro Consejo Editorial. Haz llegar tus materiales a:

Dr. Daniel Fainstein - COACT
Universidad Hebraica
Prol. Av. De los Bosques 291 A- 5 Piso
Col. Lomas del Chamizal
Cuajimalpa, Ciudad de México
C.P. 05129

We invite authors and publishers to send bibliographic material so that we can review it in our next issue if selected by our Editorial Board. Get your materials to:

*Dr. Daniel Fainstein - COACT
Hebraic University
Prol. Av. De los Bosques 291 A- 5 Floor
Col. Lomas del Chamizal
Cuajimalpa, Mexico City
ZIP 05129*



UHHJ
טוב טעם ודעת למדני
UNIVERSIDAD
HEBRAICA
— MÉXICO —
comprender · actuar · trascender
COACT

