

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

Dipartimento di Psicologia

Dottorato di ricerca in psicologia sociale, cognitiva e clinica

XXV ciclo



"UNA RICERCA-AZIONE SULLA DISPERSIONE SCOLASTICA NELLE
SCUOLE ARABO ISRAELIANE IN GALILEA: IL CASO DI IKSAL"

Tesi presentata da:

Mahmud Said

Tutor: **Prof. Francesco Paolo Colucci**

Esame finale 2014

Ringraziamenti

Una ricerca azione è per sua natura un lavoro collettivo.

Vanno non solo ringraziati ma citati come coautori in primo luogo il dottor Jamal Dakduki direttore del Centro di Kana che ha attivamente partecipato sin dalla fase di ideazione della ricerca e quindi gli psicologi dei Centri di Psicologia di Iksal e di Kana: dottori Aiman Dahamshe, Mohammad Kraiem, Ihab Nassar, Morsi Habiballah, Abbas Mansour, Aiman Amara.

Come si scrive nella tesi sono stati essenziali la collaborazione dell'Ispettore Comunale Yousef Drawshe e del Kabbas di Iksal Mohammad Habashe.

Ha partecipato alla prima fase di progettazione della ricerca il dottor Guido Veronese dell'Università di Milano –Bicocca.

La dottoressa Morena Pandolfi, psicologa, ha collaborato con un importante e competente contributo in particolare alla analisi dei testi trascritti dei colloqui semidirettivi.

Un particolare ringraziamento per la Sua costante collaborazione e affettuoso sostegno alla dottoressa Kaula Khalil Saffouri.

Indice

Introduzione	1
Capitolo 1 - Il sistema educativo e la cultura in Palestina nel periodo del Mandato Britannico: 1920-1948	3
1.1. Il sistema educativo	3
<i>1.1.1. Voglia di imparare e possibilità ridotte.</i>	<i>5</i>
<i>1.1.2. Ottimismo e non solo pessimismo</i>	<i>7</i>
<i>1.1.3. L'educazione morale</i>	<i>8</i>
1.2. La cultura in Palestina durante il Mandato Britannico.....	9
Capitolo 2 - Il sistema scolastico israeliano	12
2.1. Dopo la fondazione dello Stato d'Israele. Primi provvedimenti presi dal nuovo Stato e successivi sviluppi.....	12
2.2. Ministero dell'Istruzione e leggi fondamentali sull'istruzione	15
2.3. Investimenti dello Stato nell'istruzione.....	16
2.4. Il sistema scolastico.....	18
<i>2.4.1. Rapporti di genere. Incremento della presenza femminile nelle scuole</i>	<i>20</i>
<i>2.4.2. Istruzione pre scolare</i>	<i>20</i>
<i>2.4.3. Elementari e medie</i>	<i>21</i>
<i>2.4.4. Educazione Speciale</i>	<i>21</i>
<i>2.4.5. Scuole superiori</i>	<i>22</i>
<i>2.4.6. Esami di maturità</i>	<i>23</i>
<i>2.4.7. Scuole private</i>	<i>24</i>

2.4.8. <i>Esperienze di convivenza a scuola</i>	25
2.5. Insegnanti ed altri ruoli	26
2.5.1. <i>Insegnanti</i>	26
2.5.2. <i>Consulente educativo</i>	27
2.5.3. <i>Il Kabas</i>	28
2.6. Centri di psicologia scolastica	28
2.7. Programmi scolastici	29
2.8. Dati sui laureati	30
2.9. Conclusioni.....	30

Capitolo 3 - Il problema della dispersione scolastica e le dimensioni del fenomeno nelle scuole arabo israeliane 33

3.1. Il problema da un punto di vista generale	33
3.1.1. <i>Definizione di dispersione scolastica</i>	33
3.1.2. <i>Fattori di rischio</i>	36
3.1.3. <i>Processo di dispersione</i>	42
3.2 Il problema della dispersione scolastica in Israele: dati e statistiche ufficiali sull'andamento del fenomeno	45
3.2.1. <i>Le dimensioni della dispersione scolastica</i>	45
3.3. Politiche sulla dispersione in Israele	51
3.4. Ruoli delegati ad affrontare la problematica della dispersione scolastica.....	54
3.5 Interventi attuati dal Ministero dell'Istruzione per contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico.	55
3.6. Conclusioni.....	61

Capitolo 4 - Il progetto di ricerca azione sulla dispersione scolastica nelle scuole arabo

israeliane in Galilea..... 63

4.1 Perché la ricerca-azione.....	63
4.2 Perché il modello di Lewin	65
4.3 Il nostro progetto	66
4.3.1. <i>Il progetto proposto</i>	68

Capitolo 5: I fattori ecologici..... 72

5.1. Dati essenziali sulla popolazione arabo israeliana	73
5.1.1. <i>Popolazione ebraica e popolazione araba a confronto</i>	73
5.1.2. <i>Abitazione e condizione domiciliare</i>	74
5.1.3. <i>Situazione lavorativa</i>	75
5.1.4. <i>Qualità di vita</i>	75
5.1.5. <i>Educazione: situazione generale</i>	76
5.2. La zona in cui si è svolta la ricerca	76
5.2.1. <i>La città di Nazarethh</i>	76
5.2.3. <i>Settore educativo</i>	78
5.3. La città di Kana	79
5.4. La città di Iksal.....	80
5.4.1. <i>Le scuole, le studentesse e gli studenti di Iksal</i>	80
5.4.2. <i>Il centro di servizi psicologici di Iksal</i>	86

Capitolo 6 - La fase osservativa e la restituzione del dato..... 89

6.1 Le/Gli intervistate/i e la modalità di conduzione dei colloqui	90
6.2 Metodo di analisi: analisi di contenuto categoriale	92
6.2.1 <i>Categorie tematiche</i>	94

6.3 Analisi di contenuto con T-Lab.....	109
6.3.1 <i>Analisi del corpus testuale</i>	111
6.3.2. <i>Discussione dei risultati</i>	119
6.4. La restituzione del dato	123
Capitolo 7 - Interventi effettuati e primi risultati	136
7.1. Interventi decisi	137
7.2. Interventi a Iksal	138
7.3. Primi risultati.....	143
Conclusioni	152
Bibliografia	154
Sitografia.....	172

Introduzione

Questa tesi espone parzialmente, e solo per alcune sue parti, una ricerca-azione sulla dispersione e più in genere sul disagio scolastico nelle scuole arabo israeliane in Galilea. Una ricerca-azione che nella sua prima ideazione intendeva considerare un ambito empirico più ampio rispetto a quello che poi è potuto effettivamente considerare, e si proponeva obiettivi ben più ambiziosi rispetto a quelli che poi sono stati parzialmente raggiunti. L'idea iniziale infatti era quella di considerare anche le scuole palestinesi di un campo profughi in Cisgiordania e le scuole di una comunità religiosa ebraica. E l'obiettivo sovra ordinato era quello di far collaborare arabo israeliani¹ e palestinesi con israeliani di origine ebraica, ovvero promuovere la cooperazione e la comunicazione tra persone appartenenti a gruppi diversi ma interessate agli stessi problemi scolastici ed educativi.

La ricerca effettuata ha dovuto limitare il suo ambito empirico alle scuole arabo israeliane di Iksal e di Kana, nella zona di Nazarethh; e questa tesi per la sua parte relativa alla fase osservativa ha considerato solo i colloqui condotti con le/gli insegnanti delle scuole di Iksal e Kana (altri colloqui sono stati condotti con diversi stakeholders in particolare dal professor Colucci) e per la parte relativa agli interventi e specie ai risultati si è focalizzata prevalentemente su Iksal dove l'autore dirige il Centro di Psicologia scolastica.

A questo riguardo va ricordato che nella ricerca-azione l'ambito empirico non dipende tanto dalle scelte dei ricercatori, da un piano di ricerca col suo disegno sperimentale, quanto da una insieme di condizioni e di contingenze; dall'incontro di interessi, motivazioni e possibilità. Ad esempio in questo caso la scelta di Iksal e di Kana è dipesa anche dal fatto che i dirigenti e diversi tra gli psicologi che lavorano a Iksal e a Kana sono laureati in università italiane².

Allo stesso modo, come emerge dalla tesi, la scelta delle scuole nelle quali intervenire dipende più che da una pianificazione da fattori quali in primo luogo la disponibilità dei capi di istituto a collaborare e a permettere l'ingresso sistematico di altri che sono pur sempre degli estranei nella loro organizzazione.

¹ Nota Bene. Per arabo israeliane/i si intendono le/ i cittadine/i di origine araba, ovvero palestinese, dello Stato di Israele; per palestinesi si intendono i cittadini dei territori palestinesi autonomi della Cisgiordania e di Gaza.

² L'autore di questa tesi ha conseguito la laurea in Psicologia (Vecchio Ordinamento) all'Università di Padova. Il dottorato di ricerca senza borsa e la coincidenza o importate interazione tra il lavoro di ricerca svolto e il lavoro di psicologo scolastico ha portato a questa tesi.

E' opportuno far presente, in via prioritaria che in Israele la complessità del sistema paese si riflette sulla complessità del sistema scolastico ed educativo come si osserva nel capitolo secondo dedicato al sistema scolastico israeliano. Si ricorda a questo proposito la presenza in Israele di diversi gruppi etnici (secondo alcuni più numerosi che negli Stati Uniti d'America) diversità che si riflette nel sistema scolastico e nella sua organizzazione. In altri termini sarebbe fuorviante pensare che esiste solo una distinzione – anche se questa può essere considerata la distinzione principale -tra un gruppo meno privilegiato o svantaggiato di arabo israeliani e un gruppo privilegiato di israeliani di origine ebraica. La stessa popolazione ebraica si distingue, oltre che per censo e classe sociale a seconda dei paesi di origine (dall'Europa Nord Orientale allo Yemen e all'Etiopia: i “falascià”) e per quanto riguarda la religione per la presenza di ortodossi con le loro scuole; e queste stesse origini e appartenenze delineano condizioni di maggiore vantaggio o di svantaggio sociale. Gli arabi a loro volta si distinguono tra musulmani (una maggioranza sempre più ampia) e cristiani (presenti in modo ancora consistente a Nazarethh), vi sono inoltre i beduini ormai forzatamente residenziali e con problemi particolarmente gravi di emarginazione, i drusi del Carmelo e quelli del Golan e, sin dai tempi dell'Impero Ottomano, gruppi etnici ‘minori’ come i circassi arrivati dal Caucaso alla fine dell'800.

La situazione di conseguenza è piena di luci e di ombre e non permette facili generalizzazioni.

Se, come spiega il capitolo primo di tipo storico, non si può sostenere che prima della nascita dello Stato di Israele in Palestina vi fosse il deserto dal punto di vista educativo e culturale è anche vero che del grosso investimento dello Stato israeliano nell'educazione hanno tratto beneficio anche le scuole arabo israeliane pur se in una condizione di separatezza e di costante svantaggio; come emerge dal capitolo secondo dedicato al sistema scolastico israeliano in quanto framework della ricerca. Il capitolo terzo è dedicato al problema affrontato, la dispersione scolastica: prima si cerca di definirla e di comprenderla attraverso una analisi della letteratura quindi si riflette sul problema dal punto di vista empirico. Il capitolo quarto introduce e presenta il nostro progetto di ricerca-azione. Il quinto che è una importante parte iniziale della ricerca per il rilievo qui attribuito alla “ecologia psicologica” è dedicato alla ‘mappatura del territorio’ nel quale si è svolta la ricerca dall'ambiente più ampio (la popolazione arabo israeliana) a quello particolare delle comunità considerate. Il capitolo sesto è dedicato alla analisi dei colloqui condotti sino alle discussioni di restituzione del dato. Il settimo descrive gli specifici interventi effettuati nelle scuole e i cambiamenti nelle pratiche di insegnanti, psicologi funzionari e infine presenta alcune prime misurazioni quantitative dei risultati ottenuti.

Capitolo 1 - Il sistema educativo e la cultura in Palestina nel periodo del Mandato Britannico: 1920-1948

Si ritiene opportuno iniziare delineando in prospettiva storica la situazione precedente la nascita dello Stato di Israele per rendere più comprensibile e significativo quanto segue, e in particolare il capitolo successivo su come si è configurato il sistema scolastico arabo in seguito alla nascita del nuovo Stato di Israele (1948). Questo capitolo inoltre intende evidenziare come prima del 1948 esistesse in Palestina un sistema educativo che, anche se arretrato, presentava alcune eccellenze nel mondo arabo e soprattutto come da parte della popolazione palestinese si manifestasse un bisogno e una richiesta di educazione scolastica. Si ricorda inoltre la fioritura della cultura palestinese dopo la fine dell'Impero Ottomano.

1.1. Il sistema educativo

Dalla letteratura sulla storia della scuola in Palestina durante il periodo del Mandato Britannico risultano chiaramente mancanze e carenze, anche se questo periodo può avere rappresentato un momento di progresso rispetto ai lunghi secoli della dominazione ottomana (Al'Asali, 1990).

Per quanto concerne le mancanze, si evincevano dalla gestione generale di tutti i settori dell'educazione: nei processi, nei finanziamenti, nei programmi d'insegnamento, nei numeri bassissimi delle scuole e degli studenti iscritti nelle scuole statali.

Dal punto di vista dei gradi d'istruzione ce n'erano solo tre. Per esempio l'educazione prescolare non era contemplata, c'erano infatti solo pochissimi asili che facevano capo a qualche scuola ed erano comunque d'accesso soltanto femminile, non esistevano asili per i maschi.

All'inizio del Mandato Britannico, l'Autorità Inglese ha provveduto a chiudere questi asili, con la giustificazione dell'assenza di finanziamenti (Al'Asali, 1990).

La formazione universitaria non faceva poi parte del sistema didattico-educativo, in quanto il Mandato Britannico non dava la possibilità ai palestinesi di completare la loro educazione con la formazione universitaria (Al'Asali 1990).

L'Istruzione di grado superiore comprendeva solo un biennio di studi, si rivolgeva a pochi studenti che non potevano così soddisfare la domanda di lavoro nel campo dell'insegnamento. D'altra parte

il Ministero dell'Educazione dava la possibilità a soggetti che non avevano nessuna formazione scolastica di grado superiore di lavorare come insegnanti, proprio perché c'era mancanza di laureati. Mancavano Istituti idonei a formare insegnanti capaci di insegnare le discipline inerenti l'agricoltura e l'esercizio di altre professioni. Le rare scuole aperte e funzionanti si trovavano a Tulkarem, ad Haifa ed a Jafa.

Il Mandato Britannico non sosteneva in alcun modo le scuole nei municipi e quando alcune scuole venivano costituite veniva chiesto agli abitanti di assumersi la piena responsabilità di mantenerle.

A questo proposito veniva richiesta la dichiarazione scritta di assunzione di responsabilità per la realizzazione di eventuali classi ed il tutto ancora prima di costituire le classi stesse (Dabbag,1990).

Il finanziamento concesso per l'insegnamento era molto esiguo e non arrivava al 5% del bilancio totale delle risorse contemplate dall'Autorità Inglese; si trattava di una percentuale tanto ridotta che non risultava accettabile e normale per quell'epoca. Per esempio lo stato dell'Irak nel periodo iniziale della sua indipendenza finanziava per il 10% del suo capitale di stato (tesoro annuale dello stato) l'educazione formale. Il finanziamento del Mandato Britannico invece, in percentuale, era poco più del ricavato proveniente dai donatori palestinesi, ovvero donazioni da parte di cittadini e persone semplici e non risorsa di un tesoro statale.

A questo proposito è importante sottolineare che la popolazione araba spendeva 150.000 geneih (banconota palestinese) annuali, circa, per le scuole statali, mentre vediamo che il finanziamento dell'anno 1933-34, da parte del Mandato Britannico, era di 180.000 geneih.

Tale quota superava quindi solo di 30.000 geneih il ricavato delle donazioni della popolazione palestinese per le scuole statali. La popolazione finanziava, grazie ai donatori, quasi quanto finanziava il Mandato Britannico (Nashuan,2005).

Dal punto di vista delle ricchezze dei programmi educativi questi risultavano molto ridotti e poco approfonditi. I primi docenti che hanno realizzato progetti didattico-educativi per i palestinesi, durante il Mandato Britannico, sono stati insegnanti stranieri. Arrivavano dall'Egitto (che allora si trovava sotto l'occupazione inglese) dove lavoravano presso il Ministero dell'educazione e gli inglesi li usavano nell'esercizio del loro ruolo come informatori per interessi politici.

Gli insegnanti stranieri che sono arrivati in Palestina, durante il Mandato Britannico, hanno ricoperto posti di lavoro importanti, ruoli di responsabili scolastici di regioni e di ispettori scolastici, per conto del Ministero dell'Educazione (Nashuan,2004).

Le scuole elementari, all'inizio del Mandato Britannico, comprendevano le classi dalla prima alla quarta e l'insegnamento verteva su poche discipline: la religione, la lingua araba, la matematica, la geografia e la storia. Il programma di storia non era condiviso dai palestinesi e gli insegnanti non

accettavano di far acquistare i libri di storia e di insegnarla, in quanto veniva trattata maggiormente la parte di storia riguardante la storia degli ebrei e non quella della Palestina.

Il Mandato Britannico ha apportato leggere modifiche ed ha sostituito figure di responsabili scolastici in diverse regioni e all'interno del Ministero. Ciò per cercare di minimizzare la protesta palestinese, tuttavia il malcontento dei palestinesi è rimasto lo stesso (Dabbag.1990).

La condizione più eclatante, a testimonianza dello scarso interesse, da parte del Mandato Britannico, verso lo sviluppo delle scuole in Palestina, si rivelava nella esiguità di numero delle scuole esistenti e degli studenti accettati ed ivi accolti.

Il numero totale degli studenti arabi presenti nel 1945-46 nelle scuole statali e non statali era di 123.775 unità, di cui 81.042 studenti nelle scuole statali. Il numero dei bambini che, nel 1946 erano in età giusta per frequentare la scuola, corrispondeva a 316.917.

Quasi il 40% dei ragazzi arabi era privo d'istruzione scolastica, soprattutto i ragazzi dei villaggi, che in quel tempo erano circa 732, oltre agli accampamenti della popolazione beduina.

Nel 1945-46 il numero delle scuole per i maschi era di 377, per le femmine di 55; tutto questo nonostante i villaggi necessitassero di 432 scuole per i maschi e di 677 scuole per le femmine, per dare la possibilità a tutti di usufruire dell'educazione scolastica.

L'ordine d'insegnamento si è modificato nel tempo, dopo i primi otto anni del Mandato Britannico. Si è strutturato in due fasi: l'ordine di scuola elementare con durata di sette anni, alla quale si iscrivevano i bambini di 6-7 anni; la seconda fase durava quattro anni e riguardava l'ordine di scuola superiore.

Il numero delle scuole elementari nel 1945-46 era di 125 scuole e vi erano iscritti 2503 bambini nella settima classe.

Negli anni 1946-47 vi erano solo quattro scuole con classi di grado superiore e dodici scuole di questa tipologia nel 1947-48. A questo proposito si può notare che vi è stato un progresso di rilievo rispetto al periodo dell'Impero Ottomano (Al'Asali, 1990).

Risulta inoltre importante dire la lingua araba era considerata la lingua ufficiale durante il Mandato Britannico, mentre lo era la lingua turca durante l'occupazione dello Stato Ottomano (Nashuan, 2004).

1.1.1. Voglia di imparare e possibilità ridotte.

La popolazione palestinese mostrava una piena volontà di ricevere l'educazione formale nelle scuole, ma le possibilità erano ridotte: quasi i 2/3 degli studenti non erano accettati, per mancanza di posti, nelle scuole statali. Qui di seguito illustriamo un report di diversi consigli ufficiali che

dimostravano, al Governo Inglese, nella forma di dichiarazione, che il finanziamento per l'educazione formale risultava molto limitato e non esauriva il bisogno d'istruzione.

Riportiamo in seguito la traduzione del report del "Consiglio Reale Inglese", inviato al Parlamento Britannico nell'estate del 1937:

"Tra i più grandi dispiaceri vi è quello che il governo, dopo diciassette anni di Mandato Britannico, soddisfi solo per metà il bisogno della popolazione araba nel settore educativo. Quasi la metà delle richieste d'istruzione nelle scuole sono rifiutate, a causa delle mancanze di posti e di insegnanti. Più difficile risulta la situazione nei villaggi e nel deserto del Negev, dove vi sono scuole, anche se, essendo i villaggi vicini fra loro, sarebbe stato possibile costruire scuole in grado di accogliere studenti da più villaggi.

Dei 260.700 bambini che hanno l'età per iscriversi a scuola, solo 42.700 di loro studiano effettivamente nelle scuole, mentre l' 85% dei contadini sono analfabeti .

E ciò che ci è maggiormente dispiaciuto è che molti villaggi avrebbero voluto offrire donazioni per costruire scuole se il governo avesse dimostrato la volontà di fare in tale senso" (Nashuan, 2004). D'altra parte il "Consiglio Investigativo Anglo-Americano " era autorizzato proprio dai governi degli Stati Uniti e dell'Inghilterra ad investigare sul Dipartimento dell'Educazione e ad elaborare un report nel 1946.

Illustriamo, a seguire, la traduzione di questo report: "Solo meno della metà dei bambini ha la possibilità di iscriversi alle scuole. Ad Haifa, ci ha informato il Consiglio Comunale del paese, che la metà dei bambini arabi e la maggioranza degli adolescenti non ricevono l'educazione scolastica. La situazione nelle periferie è ancora più grave e soprattutto per le ragazze: solo una ragazza su otto ha la possibilità di iscriversi a scuola. Una parte dei villaggi è riuscita a costruirsi da sola le proprie scuole, grazie alle donazioni private e ogni volta che la popolazione chiedeva al governo di poter costruire le scuole la risposta data era sempre la stessa, che cioè i finanziamenti statali servivano interamente a mantenere lo stato di sicurezza" (Nashuan, 2004).

Il dottor Khalil Totah ha dichiarato, di fronte al Consiglio Reale Inglese, che il Mandato Britannico non era interessato al tema dell'educazione, a favore del popolo palestinese e che ciò era evidente, dato il bassissimo finanziamento a tal pro garantito; il responsabile del Ministero dell'Educazione in Palestina ha dichiarato, a sua volta, che il 40% dei bambini non venivano accettati nelle scuole a causa delle carenze logistiche e di personale(Nashuan, 2004).

A fronte di questa situazione la popolazione palestinese esercitava forme di protesta. Soprattutto all'inizio di ogni anno scolastico, adulti e bambini andavano a protestare in massa di fronte all'ufficio del responsabile degli ispettori del Ministero dell'Educazione, così da mettere quest'ultimo sotto pressione e costringerlo a visitare i villaggi.

La popolazione, in risposta alle visite del responsabile, dichiarava di volere partecipare a finanziare una parte del progetto di apertura delle scuole, come per esempio garantire gli stipendi per gli insegnanti o gli arredi delle scuole e chiedeva che il Ministero permettesse di aprire le classi anche se sotto gli alberi o all'interno di baracche, perché l'importante era cominciare a fare educazione scolastica, in attesa di ultimare la costruzione degli edifici scolastici (Nashuan, 2004).

1.1.2. Ottimismo e non solo pessimismo

La situazione, durante il Mandato Britannico, non era tuttavia solo pessimista, c'era anche una parte positiva ed ottimista. E' importante non continuare a mettere l'attenzione solo sulla parte oscura dell'educazione scolastica in Palestina e discutere della parte illuminata.

Questa parte veniva espressa, durante quest'epoca, dagli insegnanti arabi, che accettavano volentieri di lavorare in condizioni difficili, nelle città, nei villaggi e nel deserto.

Gli insegnanti arabi erano conosciuti per la loro pazienza, l'interesse e l'empatia con gli alunni, l'altissimo senso d'appartenenza al popolo e alla patria. Non si facevano sconfiggere dalle difficoltà, che affrontavano, determinati a mantenere il loro ruolo anche quando si trovavano di fronte ad enormi ostacoli e anche quando venivano perseguitati dalle autorità, al punto che una parte di loro ha dovuto subire il carcere e dure punizioni (Al Haje, Rosenfeld, 1990).

Come sopra detto, il sistema educativo, durante il Mandato Britannico, aveva organizzato il livello di studio in scuola elementare e superiore. Al termine della fase scolastica superiore si facevano gli esami di maturità e gli studenti arabi avevano una buona percentuale di successo. Quasi il 60% degli studenti superava l'esame di maturità (Matriculation) secondo la statistica del 1936-46, Governo di Palestina, Dipartimento Educativo.

Questo esame dava loro la possibilità di accedere alle università. Il diploma di maturità inoltre dava la possibilità ai giovani studenti di poter studiare in Inghilterra, in Francia e negli Stati Uniti; questo diploma veniva riconosciuto valevole in tal senso in tutti gli Stati arabi; aveva poi un grande valore come requisito per poter svolgere impieghi presso gli uffici statali, le banche, ecc (Abu Gazaleh, 1984).

Risulta importante, a questo punto, affermare che la popolazione palestinese, a fronte delle manchevolezze e limitazioni imposte dal Mandato Britannico, ha compiuto dei passi notevoli al fine di una compensazione di tale situazione, soprattutto attraverso la costruzione di scuole ampie e capienti.

Riportiamo in seguito l'elenco di una parte di quelle scuole private musulmane per l'istruzione primaria:

1. la scuola di Beit Hanina nei pressi di Gerusalemme, sulla strada Gerusalemme-Ramallah, fu costruita da Abed Al Hamid Shuman nel 1946. Era un edificio-scuola di due piani, con 18 classi, una scuola rinomata e con un'estensione territoriale di 150 dunom (1=1000m); per costruire questa scuola sono servite 70.000 lire palestinesi;
2. ad Alkhalil (Hebron) la popolazione ha potuto raccogliere 40.000 lire palestinesi ed ha così costruito una scuola nel villaggio di Dura nel 1946;
3. la scuola di Hasan Arafì a Jafa;
4. il rifugio "La Speranza", costruito da Zuhdi Abu Algabin, a Jafa città, un Istituto per orfani;
5. il comune di Jafa ha costruito sette scuole, una per ragazze con 468 studentesse e sei per ragazzi con 1525 studenti. Gli insegnanti erano stipendiati dal comune di Jafa;
6. la popolazione del deserto del Negev, formata da 92.000 individui, ha speso più di 80.000 lire palestinesi per costruire quindici piccole scuole, dove insegnavano quindici insegnanti.

E' importante ribadire che il Mandato Britannico non ha aiutato finanziariamente la popolazione per queste scuole, l'unico aiuto era solo di tipo logistico e nel settore educativo, relativo alla tipologia dei programmi scolastici.

Anche la città di Gaza, che contava 87.000 abitanti, nel 1946-47, ha speso 28.000 lire palestinesi per remunerare ottantadue insegnanti per insegnare nei villaggi. Invece a Jafa vi erano 272 insegnanti, 109 retribuiti dalla popolazione (Mansour, 2008).

1.1.3. L'educazione morale

L'educazione morale in Palestina veniva perseguita attraverso due modalità, dentro la scuola, la modalità formale e quella informale.

L'educazione formale era quella decisa e dichiarata dal Ministero, la seconda invece, non dichiarata ed informale, era voluta dagli insegnanti. L'educazione formale del Ministero consisteva nell'educare gli studenti ad alimentare il valore del pacifismo nei confronti del sistema inglese, a percepire quel tipo di educazione nei termini di un'etica di sostegno per gli arabi; in realtà questa educazione non veniva condivisa né dagli studenti né dagli insegnanti.

L'educazione informale che era più diffusa nelle scuole veniva promulgata in modo non formale proprio per paura di punizioni da parte del sistema inglese, che rappresentava l'autorità di controllo. Si traduceva nello sforzo degli insegnanti palestinesi di promuovere l'idea di un Uomo-Patriota, che

crede in Dio e nella Patria, che fa il bene per la comunità ed è disponibile a sacrificare anche la propria vita per il bene del popolo.

L'educazione informale dunque muoveva in direzione del Nazionalismo e del Patriottismo, non poteva per questo essere accettata dagli inglesi. Per tale ragione il Mandato Britannico perseguiva gli insegnanti arabi patrioti e li puniva in diversi modi, come per esempio la sospensione dal lavoro dal Ministero o con punizioni-pene indotte da processi legislativi in tribunale.

Gli insegnanti avevano un ruolo importante nell'educazione morale dei ragazzi, trasmettevano loro forti emozioni di Patriottismo; un numero cospicuo di insegnanti faceva poi parte del movimento di opposizione contro il Mandato Britannico in Palestina e contro l'emigrazione ebraica in Palestina.

Tra questi Abu Sharkh a Gaza , il poeta Abed Alrahim Mahmoud a Nablus, Mahmoud Naamneh a Saffouria, risultarono dei precursori della rivolta del 1938. Una parte degli insegnanti, infine, faceva anche volontariato negli ospedali per curare i patrioti (Abu Jazaleh, A., 1972).

1.2. La cultura in Palestina durante il Mandato Britannico

Con l'inizio del periodo del Mandato Britannico, non vi erano stati grandi cambiamenti nella vita culturale in Palestina, rispetto alla fine del periodo degli Ottomani (Abbas 1990), eccetto che la vasta diffusione del giornalismo, diventando di sessanta in toto il numero dei giornali, quando invece al tempo degli Ottomani il numero era di trenta (Alasad, 2000).

La vita culturale in Palestina, prima di Israele, si caratterizzava per un forte legame con il mondo arabo (Yagi, 1981). La letteratura palestinese però non aveva avuto , all'epoca, un riconoscimento dagli importanti contesti letterali del Cairo, di Beirut e di Damasco, che risultavano di rilevanza superiore (Jubraan, 2006). Fino al XX secolo la letteratura palestinese non rifletteva il senso di appartenenza e le caratteristiche peculiari dell'identità palestinese; ma si rifaceva alla figura islamica generale (Atwat, 2010).

La vita culturale era però colma di attività di tipo letterario e sociale. Ha detto Hoseini (1945): “A parte la ristretta dimensione di questo paese, circa luoghi e densità di popolazione, le figure eminenti e i precursori della letteratura erano presenti con continuità dall'epoca dello stato islamico”.

Vi erano movimenti di Scout, tra i quali la più importante “l'associazione Araba di Scout” che arrivava a comprendere migliaia di soci. E' importante dire che il Mandato britannico non ha riconosciuto questa associazione per tanti anni, e l'ha riconosciuta tardivamente; questa

associazione era membro delle associazione di Scout a livello mondiale, ed ha continuato la sua attività fino al 1948 (Mansour, 2011).

Vi erano anche tanti gruppi sportivi di pallavolo e pallacanestro e tanti campi da gioco, come ad esempio il grande stadio di Bassa a Jafa, che poteva accogliere fino a 10.000 persone. Il campo esiste fino ad oggi e porta il nome di Blomfeld (Mansour, 2011). C'erano poi tanti gruppi, associazioni, club con le caratteristiche distintive: culturale, politica e sportiva.

Il vero sviluppo della letteratura Palestinese è cominciato con l'inizio del ventesimo secolo (Jubraan, 2006). Secondo Hout (1991) lo sviluppo della vita culturale Palestinese costituiva una risposta ad eventi significativi e a progetti, come la prima guerra mondiale, lo statuto Ottomano, la rivolta Araba, il Movimento Sionista in Palestina, la promessa di Balfour fino il Mandato Britannico in Palestina. Questi elementi hanno forgiato l'ideale culturale di appartenenza Palestinese rispetto all'appartenenza Islamica generale e differenziato la cultura palestinese da quella Araba Nazionalista; questo ha poi permesso di costruire una cultura contro il colonialismo, in seguito trasformata in cultura patriota che ha le sue particolari caratteristiche (Said, 1994).

Come poteva succedere che alcuni settori della vita culturale palestinese, fossero legati alla vita culturale del mondo Arabo, così lo sviluppo del teatro, in Palestina, era legato allo sviluppo del teatro nel mondo Arabo. Ma storici e ricercatori non erano così interessati al suo sviluppo (Snir, 2005).

La Palestina ha conosciuto l'arte teatrale nell'ultimo quarto del secolo 19°, tramite diverse opere importanti dal punto di vista storico. L'arte teatrale in Palestina è diventata più rilevante all'inizio del secolo 20°, così le scuole di teatro che hanno contribuito a realizzare varie opere teatrali.

Durante il Mandato Britannico furono numerosi i tentativi di fondare il teatro Palestinese, dal 1918 fino al 1948 (Snir 1995) Dopo il quarantotto il teatro palestinese si disperse ed arretrò tornando alla vita attiva solo nel 1965 (Snir, 2005).

La Palestina si è occupata di cinema all'inizio del secolo 20°, Riportano gli scritti storici, che la prima sala cinematografica è nata a Gerusalemme e si chiamava cinema "Orakel", nel 1908. Durante il Mandato si è visto, in Palestina, un aumento di numero delle sale cinematografiche (Atwat, 2010). Nel 1930 si diffusero tante sale cinematografiche nelle grandi città, che presentavano film egiziani e stranieri (Mansour, 2008). A Gerusalemme vi erano le sale: Rex, Adison, Orion, Rion. Ad Haifa: il Karmel, Jafa, Ein Dur, Armon. A Jaffa: il cinema rosso, Alsharq, Rashid, Apollo. Ad Acre: Alahli, Alborj.

Nonostante il fenomeno di tantissime produzioni cinematografiche, il cinema in Palestina non è diventato un fenomeno sociale diffuso ed accettato. Ciò per tanti motivi, soprattutto perché la legge

del Mandato Britannico ha controllato la produzione cinematografica, ed ha vietato la produzione di film che diffondessero un'idea patriottica della Palestina (Mansour, 2008) .

Capitolo 2 - Il sistema scolastico israeliano

Il sistema scolastico israeliano riflette la complessità della società israeliana; infatti, il sistema pubblico o statale è affiancato dalle scuole religiose ebraiche gestite e controllate dalle diverse comunità ortodosse che in prevalenza accolgono alunni maschi a partire dalle medie ; e oltre a queste dalle scuole religiose cristiane delle diverse confessioni e dall'istruzione privata laica. Inoltre l'istruzione professionale, che può iniziare dopo le elementari, dipende non dal Ministero dell'Istruzione ma dal Ministero dell'Industria e del Commercio

Tenendo conto di questa complessità, si ritiene opportuno descrivere il sistema scolastico israeliano pubblico o statale dipendente dal Ministero dell'Istruzione nella sua evoluzione e nelle sue caratteristiche attuali in quanto costituisce il framework della ricerca azione sulla dispersione scolastica nelle scuole arabo israeliane, necessario per capire i problemi che si sono affrontati.

Questo serve a delineare le 'differenze' tra scuole ebraico israeliane e scuole arabo israeliane (anche esse statali e dipendenti dal Ministero dell'Istruzione anche se appartenenti a un settore separato) e gli effetti che la nascita dello Stato di Israele ha avuto su queste ultime, tenendo conto della situazione precedente (periodo del Mandato britannico) descritta nel capitolo precedente

Serve inoltre a definire lo status, i ruoli e le funzioni delle istituzioni e delle figure professionali coinvolte nella ricerca, come, ad esempio, il corpo insegnanti, il "consulente educativo", il kabas o KBS e i centri di psicologia scolastica.

Il problema della dispersione si inquadra, come si vedrà, in un sistema educativo complesso ma, per quanto riguarda le scuole statali, avanzato, probabilmente più sviluppato di quello di diversi paesi 'occidentali' o europei come l'Italia.

Di tale sviluppo e dell'importante investimento nella scuola dello Stato israeliano usufruiscono anche le scuole arabo israeliane; pur nel permanere di una netta distinzione tra scuole ebraiche e scuole arabe e dello svantaggio di queste ultime.

2.1. Dopo la fondazione dello Stato d'Israele. Primi provvedimenti presi dal nuovo Stato e successivi sviluppi

Alla fine del periodo del Mandato esisteva una notevole differenza tra il sistema educativo arabo, sottoposto al controllo inglese, e quello ebraico che si era auto organizzato nelle comunità

(Kleinberger, 1969) in particolare nei Kibbuz e nei Moshav (Yasur, 1990). Infatti, dagli anni '20 agli anni '80 del secolo scorso, l'educazione nei Kibbuz³ a partire dall'infanzia era autonoma e si basava su un principio di eguaglianza congruente con le finalità di queste comunità (Golan, 1964).

Nel 1944 dei 300.000 bambini/e arabi/e in età scolare (scuola primaria) solo 97.400 erano scolarizzati: il 32,5% del totale a fronte del 90% dei bambini ebrei (Al-Haj, 1996).

Con la risoluzione dell'ONU del novembre 1947 che stabiliva la divisione della Palestina in due Stati, le autorità locali ebraiche istituirono un comitato speciale per la preparazione di un programma effettivo per il sistema d'istruzione degli arabi che sarebbero entrati a far parte dello Stato ebraico (Ufficio della Presidenza del Consiglio, 1955).

Dopo la nascita dello Stato di Israele nel 1948 (avvenuta con un atto unilaterale, come è noto) la legge dell'istruzione obbligatoria, approvata dalla Keneset nel 1949, imponeva allo Stato di assicurare, in collaborazione con le autorità locali, l'istruzione obbligatoria gratuita ai bambini nelle classi dalla prima alla ottava della scuola primaria (dai 6 ai 13 anni di età). La stessa legge stabiliva che lo Stato fosse responsabile della formazione degli insegnanti, del pagamento dei loro stipendi e dei programmi scolastici, mentre le autorità locali dovevano essere responsabili della manutenzione degli edifici e degli arredi scolastici (Tibawi, 1956; Jiryis, 1976).

L'attuazione pratica di questa legge colse impreparata la popolazione araba che era in difficoltà e in posizione di maggiore debolezza o "minorità". Il governo versava a tutti i municipi (ebraici e arabi) i fondi per il pagamento degli insegnanti (Khoury, 2003). Nei villaggi e nelle cittadine arabe, che non avevano ancora lo status municipale⁴, il governo pagava direttamente lo stipendio degli insegnanti, richiedendo per questo agli abitanti una tassa ingente, composta di due parti: una quota annuale pagata da ogni abitante dai 18 anni in su e una tassa dello stesso importo sul patrimonio, ovvero sugli immobili (Abu Hana ed Al - Haj, 1984). Divenendo la spesa per l'istruzione relativamente alta, i capi delle comunità arabe si dissuasero dall'aprire scuole. In pratica la legge sull'istruzione obbligatoria (1949) promise ufficialmente istruzione per tutti i bambini, ma, per il problema di tasse sopra citato e per la mancanza di edifici e di attrezzature, per lungo tempo, gli arabi non poterono beneficiare di tale legge (Archivio di Stato, 1351/1616/). Di fatto, la maggior parte delle famiglie arabe non era in grado di pagare le tasse per l'istruzione e, anzi, necessitava della forza lavoro dei figli per sostenere le spese della famiglia (Al-Haj, 1996).

³ Organizzata da uno specifico Dipartimento del movimento dei Kibbuz (Dar, 1998).

⁴ L'Istituzione municipale esisteva sin dal periodo della dominazione ottomana e durante il Mandato britannico nelle città più grandi (come ad esempio Nazarethh, Haifa.). A partire dalla fine degli anni Cinquanta e dagli anni Sessanta del secolo scorso i municipi sono stati istituiti anche nelle città piccole e medie, dove precedentemente veniva designato un capo dalla popolazione.

Nel 1952 fu creato il Dipartimento per l'istruzione araba. I funzionari del Dipartimento erano ebrei e arabi (selezionati dai servizi di sicurezza israeliani); ma in realtà tale struttura disponeva di poco potere e pochi finanziamenti (Annuario governativo 1953).

Negli anni Settanta, diverse commissioni governative esaminarono la situazione dell'istruzione per gli arabi e consigliarono di dare maggiore autonomia al Dipartimento per l'Istruzione degli arabi, al fine di colmare o almeno ridurre, il divario tra il sistema di istruzione per gli arabi e quello per gli ebrei (Ministero dell'istruzione e della cultura, 1975). Il Ministero dell'Istruzione seguì questa indicazione procedendo con gradualità dal 1978 al 1987 (Ministero dell'Istruzione, 1988). Tuttavia, nello stesso periodo, il Dipartimento dell'Istruzione per gli arabi divenne un'unità dipendente dalla segreteria pedagogica del Ministero dell'Istruzione, cosa che ridusse di fatto la sua importanza (Al-Haj, 1996).

La struttura organizzativa del Dipartimento per l'Istruzione degli arabi era originariamente progettata per essere una struttura parallela del Ministero della Pubblica Istruzione. Il Dipartimento avrebbe dovuto godere di un alto grado di autonomia per poter creare un sistema di istruzione adeguato per la popolazione araba ma, nel tempo, gli altri Dipartimenti del Ministero dell'Istruzione lo ostacolarono, rendendo difficile il raggiungimento del suo obiettivo, contrariamente alle intenzioni dei suoi fondatori (Al-Haj, 1996). Per questo, negli anni Settanta, i rappresentanti della popolazione araba si opposero all'esistenza di dipartimenti separati (Rinawi, 1999). La leadership della popolazione araba dichiarò che i dipartimenti speciali per gli arabi erano utilizzati per discriminare gli arabi rimuovendo di fatto tutte le possibilità di avere pari opportunità (Comitato Nazionale dei Sindaci e Dirigenti del Comitato dipartimenti di istruzione, 1984).

Effettivamente, il coinvolgimento arabo nella determinazione della politica dell'istruzione è stato marginale: dei 980 posti di lavoro presso il Ministero della Pubblica Istruzione, fino al 1983, gli arabi occuparono solo 32 posti di lavoro, pari al 3,27% del totale, anche se la percentuale di studenti arabi era del 20% (Relazione del revisore dello Stato, 1992). Funzionari ebraici hanno governato il sistema educativo arabo per molti anni, controllando le commissioni che redigevano i programmi di studio e gli obiettivi educativi per le scuole arabe (Rinaoi, 1999).

Nel 1987 il Ministero dell'Istruzione, con un provvedimento innovativo, ha nominato per la prima volta un arabo a capo del Dipartimento per l'Istruzione araba. Da allora solo arabi hanno occupato la posizione di dirigente di tale Dipartimento (Khoury, 2003). Il 14 giugno 1993 un comitato interministeriale di coordinamento ha stabilito una quota di posti riservata ad arabi e drusi negli uffici governativi, compreso il Ministero della Pubblica Istruzione. Tuttavia, ancora nel 2009, la percentuale di lavoratori arabi in tutto il settore pubblico risultava essere del 5%, quindi di gran

lunga inferiore alla effettiva percentuale della popolazione araba dello Stato di Israele (Haddad & Stern, 2010).

2.2. Ministero dell'Istruzione e leggi fondamentali sull'istruzione

Il Ministero dell'Istruzione è uno dei più importanti e viene considerato responsabile della creazione di un sistema educativo efficace ed efficiente che serva le esigenze del singolo e le varie necessità dello Stato di Israele; deve promuovere l'eccellenza, migliorare la realizzazione e l'innalzamento della qualità educativa, ridurre i divari sociali e promuovere i valori sionisti, ebraici, democratici e sociali (Strunin, 1986).

Il Ministero dell'Istruzione è responsabile delle istituzioni educative, dagli asili all'istruzione superiore e di tutte le attività educative, comprese quelle integrative (lezioni di recupero in una particolare materia) o opzionali (musica, sport ecc), attività che sono definite come "*istruzione informale*". Dal Ministero, inoltre, dipende il conferimento delle autorizzazioni e delle licenze che permettono a insegnanti e professionisti di poter operare nelle scuole (Inbar & Adler, 1977).

Il Ministero opera a livello nazionale attraverso la sede centrale e, a livello regionale, attraverso sette distretti che sono il braccio esecutivo della sede centrale. Nella sede centrale e in ogni distretto vi è una successione infinita di divisioni, ramificate in una struttura ad albero. Una conseguenza è che il quartier generale del Ministero è così ipertrofico che il bilancio della sede centrale (compresi i salari dei dipendenti del Ministero) ammonta a circa 2,7 miliardi di Shekel all'anno (Ministero della Pubblica Istruzione, 2009).

In definitiva, le competenze e le funzioni del Ministero dell'Istruzione sono fissate dalle principali leggi sull'istruzione, qui di seguito elencate, che il Ministro ha il compito di attuare, emanando regolamenti, ordini, linee guida interne (circolari del direttore generale) (Ministero dell'Istruzione, 2008). Infatti, in seguito alla nascita dello Stato di Israele e alla istituzione del Ministero dell'Istruzione, furono promulgate diverse leggi che disciplinavano il funzionamento del sistema scolastico, a partire dalla già menzionata legge sull'istruzione obbligatoria del 1949 (Zameret, 1997).

- Legge sull'istruzione obbligatoria del 1949: stabilisce l'obbligo per i genitori di iscrivere i figli in un istituto scolastico (indipendente o statale) garantendo la partecipazione regolare del bambino alle attività scolastiche fino al termine dell'età della scuola dell'obbligo. Attualmente la legge d'istruzione obbligatoria stabilisce l'obbligatorietà e la gratuità dai 3 anni fino alla fine

della 12° classe, ovvero fino ai 18 anni (Raccolta delle leggi della cui attuazione è responsabile il Ministro dell'Istruzione, 2013).

- Legge sull'istruzione statale del 1953: stabilisce programmi unici per tutte le scuole, mentre prima i programmi potevano variare a seconda del paese di provenienza, degli alunni o anche dell'orientamento politico o religioso. Questa legge sostanzialmente ha plasmato l'immagine delle scuole israeliane come scuole statali – nazionali. La legge, che inizialmente si applicava solo alle scuole elementari, in seguito è stata estesa anche alle scuole secondarie.
- Legge sui diritti dello studente del 4 dicembre 2000: è una legge che mira alla regolamentazione dei diritti degli studenti nel sistema di istruzione in Israele. Questa legge può essere considerata la prima del suo genere al mondo: governa la questione dei diritti degli studenti nel sistema di istruzione e dà alla figura di studente una propria forza giuridica. Di conseguenza, questa legge, rende la sua violazione un reato penale (Ministero dell'Istruzione culturale e dello sport , 2000).
- Nel 2007 è stata promulgata una legge sui diritti degli studenti universitari.

2.3. Investimenti dello Stato nell'istruzione

Secondo la relazione dell'OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) tra il 1995 ed il 2010 gli investimenti nel campo dell'istruzione in Israele sono aumentati in media del 27% per studente mentre in tutti i paesi che afferiscono a questa Organizzazione l'aumento per studente è stato del 61%, (OECD, 2010); tuttavia, anche se l'investimento per studente in Israele è inferiore, complessivamente, se si fa riferimento al 2008, gli investimenti nel settore dell'istruzione nello Stato di Israele sono stati il 7.3% del bilancio statale mentre la media per Paesi OECD è stata del 6,1% (Blizobski, 2011).

Se si considera il bilancio dello Stato, il budget del Ministero dell'Istruzione è, per entità, il secondo dopo quello del Ministero della Difesa. Nel 2013 il bilancio del Ministero dell'Istruzione è stato di 42,4 miliardi di Shekel (8,8 miliardi di €), con un aumento di 6,1 miliardi di Shekel (1,3 miliardi di €) rispetto al 2012 (Ministero dell'Istruzione, 2013). Tra il 2000 ed il 2013 il bilancio del Ministero è aumentato del 59% a fronte dell'aumento del 31% del numero degli studenti. Nel 2013, Israele ha investito nell'educazione circa il 10% del PIL statale. Il bilancio del Ministero dell'Istruzione è per la maggior parte investito nel pagamento degli stipendi degli insegnanti, dalle maestre di scuola materna agli insegnanti delle scuole superiori (Ministero dell'Istruzione, 2013). Nel 2013 sono stati investiti 15,6 miliardi di Shekel nell'istruzione elementare: 4.7 miliardi sono stati rivolti all'istruzione speciale; altri 1,4 sono stati rivolti ai “servizi ausiliari del sistema”, ovvero, ai servizi

come, ad esempio, i pasti caldi nelle scuole aventi diritto; ancora, altre centinaia di milioni sono stati erogati per servizi di welfare e per finanziare l'attuazione della recente legge che estende l'orario prolungato; altri 12 milioni circa sono stati investiti per gli studenti particolarmente dotati. La parte rimanente del bilancio, superiore alla sua metà (8 miliardi di Shekel) è stata impegnata per le attività regolamentari di insegnamento (ore standard) in tutti i livelli di istruzione; è questo il capitolo che rappresenta il "buco nero" del bilancio del Ministero dell'Istruzione Blass & Adler, 2009). Il settore "haredi" (religioso ebraico) è sovvenzionato a parte con l'erogazione di circa 2 miliardi di Shekel (Blass & Adler, 2009)⁵.

Secondo dati aggiornati al 2005, lo Stato ha concesso in media 1,65 ore settimanali⁶ per ogni studente nelle scuole elementari ebraiche e solo 1,34 ore settimanali per ogni studente nelle scuole elementari arabe, con una differenza del 23%⁷. Nel 2013 questa differenza è diminuita sensibilmente a causa delle aggiunte di bilancio degli ultimi anni. Oggi lo Stato investe in media 1,70 ore settimanali per studente nelle scuole ebraiche e 1,69 ore settimanali nelle scuole arabe; la differenza si è quindi ridotta a meno dell'1%. Anche nelle scuole secondarie e nei licei le differenze sono di molto diminuite, anche se in misura minore rispetto a ciò che è avvenuto nelle scuole elementari (Relazione sulla situazione dello Stato, 2009).

A prima vista si potrebbe pensare che il divario di risorse offerte agli studenti nel settore arabo e a quelli nel settore ebraico sia una questione relativa al passato. Bisogna tuttavia riflettere sul fatto che la sola uguaglianza delle ore di studio non dà pari opportunità; anche perché il divario, essendo stato molto grande sin dall'inizio, è ormai ben radicato e profondo. Inoltre, le istituzioni locali arabe non sono in grado di implementare i bilanci per l'istruzione; conseguentemente gli studenti arabi hanno con maggiori difficoltà di accesso agli insegnanti di sostegno ed alle lezioni supplementari. Infine, è necessario considerare le condizioni di partenza di molti studenti arabi che vengono da un ambiente socio-economico disagiato e non hanno, ad esempio, accesso ad un PC o ad una connessione internet veloce (Blass, 2009).

⁵ Non ci sono informazioni precise sulla ripartizione di bilancio dell'istruzione ebraica tra le varie correnti religiose che la compongono, ma in base alle mappature iniziali dell'ufficio del bilancio, i divari di finanziamento probabilmente si vanno riducendo. (Dahan e altri, 2001).

⁶ Misura convenzionale per individuare il carico didattico complessivo della scuola: l'ora per studente è l'impegno minimo richiesto singolarmente; il carico didattico complessivo di ogni scuola viene calcolato moltiplicando il tempo richiesto da ogni studente per il numero degli studenti.

⁷ 1,65-1,34: 31/1,34 : 23

2.4. Il sistema scolastico

Il sistema scolastico in Israele è diviso in due aree principali:

- “Istruzione formale”: comprende le scuole di ogni grado dagli asili alle università;
- “Istruzione informale” (vedi sopra).

Soprattutto, è segnato dalla distinzione tra scuole ebraiche e scuole arabe.

Qui di seguito vengono riportati alcuni dati statistici sulle scuole, da quelle primarie a quelle superiori, per evidenziare lo sviluppo del sistema scolastico israeliano, con riferimento alle differenze tra scuole ebraiche e arabe; il sistema scolastico, infatti, continua a presentare questa distinzione. Per quanto esistano anche delle scuole miste, è necessario specificare che queste rappresentano una esperienza che riguarda un numero ridotto di studenti ed hanno un carattere elitario. Si farà riferimento a questa comunque importante esperienza di integrazione alla fine di questo paragrafo.

Inizialmente l'organizzazione del sistema scolastico era strutturata in 3 livelli:

- scuole materne per bambini di età tra i 5 ed i 6 anni,
- scuola elementare per gli alunni di età tra i 6 ed i 13 anni,
- scuole superiori per studenti tra i 14 ed i 18 anni.

Nel 1968 è stata istituita la scuola media, quindi un quarto livello per alunni tra i 12 ed i 15 anni (Worgan & Fieldman, 2009, Kashti et al. 2001).

Tabella 2.1: Numero di scuole per tipologia dall'anno scolastico 1948/49 all'anno scolastico 2012/13.

2013/2012	2012/2011	90/1989	70/1969	49/1948	Scuole	
1999	1983	1204	1235	467	Elementari regolari	Ebrei
203	206	188	284	-	Elementari Speciali	
556	549	304	32	-	Medie	
1359	1365	538	544	98	Superiori	
4117	4103	2234	2095	565	Totale scuole Ebreo	
519	509	309	207	45	Elementari regolari	Arabi
63	61	21	12	-	Elementari Speciali	
168	161	69	4	-	Medie	
314	306	93	35	1	Superiori	
1064	1037	492	258	46	Totale scuole Arabe	
5181	5140	2726	2353	611	Totale scuole	

Ufficio centrale di statistica, 2013

Tabella 2.2: Numero degli studenti in tutte le scuole nell'anno scolastico 2012-2013.

Ebrei	Non Ebrei				Totale	
	Arabi	Beduini	Druzi	Sherkizi		
1166033	304678	85193	33007	415	1589326	Numero degli student
%73.3	%19.2	%5.4	%2.1	%0.03	%100	% sul totale degli student
1.6 %	2.6 %				1.85 %	% di crescita sull'anno precedente

Ufficio centrale di statistica, 2013

2.4.1. Rapporti di genere. Incremento della presenza femminile nelle scuole

E' importante premettere che sin dal momento della fondazione dello Stato di Israele, il Ministero dell'Istruzione stabilì che le scuole, comprese quelle arabe, sarebbero state miste (Meri & Dahir, 1992); come è effettivamente avvenuto dalle elementari alle superiori.. Il conseguente regolare incremento della presenza femminile nelle scuole è stato un importante fattore per l'educazione e per l'intera società araba.

All'inizio dell'anno scolastico 1948/49 la percentuale delle alunne arabe che frequentavano le scuole si attestava al 18,6% di tutti gli alunni arabi, a fronte di un tasso del 49% relativo alla popolazione scolastica ebraica. In seguito il divario tra i tassi femminile e maschile nelle scuole arabe si è progressivamente ridotto (Meyer e Barnea, 1987). Così, dopo dieci anni, la percentuale della scolarizzazione femminile araba arrivò al 34,7 %, successivamente al 44 % nell'anno scolastico 1969/70 e infine al 47,3 % nell'anno scolastico 1990 /91 (Al-Haj, 1996). A partire dagli anni Novanta il tasso femminile nelle scuole arabe ha iniziato ad avvicinarsi a quello delle scuole ebraiche (Meri & Dahir, 1992) .

Per quanto riguarda le scuole elementari, nell'anno scolastico 2010/2011, il numero di alunne arabe è stato di 111.022 rispetto a 118.199 alunni (48,4%), mentre le alunne ebreo sono state 290.759 rispetto ai 303.554 alunni maschi (48,9%) (Ufficio Centrale di Statistica, 2012).

2.4.2. Istruzione pre scolare

La novità più importante per gli arabi fu l'inclusione della scuola materna nell'istruzione obbligatoria. Nel periodo del Mandato Britannico, le scuole materne erano frequentate soprattutto da bambini di famiglie benestanti (Ben Hanania,1947).

La legge per l'istruzione gratuita che prevede scuole materne pubbliche e gratuite dall'età di 3 anni vige dal 1984. L'attuazione della legge è stata però "congelata" dal 1985 al 2009 per problemi di bilancio, mentre negli ultimi anni è stata reintrodotta e applicata gradualmente. Fino all'anno scolastico 2010/11 erano pubblici il 35% degli asili israeliani pre-obbligatori (bambini di 4 anni) e pre-pre-obbligatori (bambini di 3 anni). Da ultimo, la Commissione Trachtenberg⁸ ha raccomandato che tale legge fosse attuata completamente e il Ministero ha dato corso a tale raccomandazione a partire dal 2012.

⁸ Dal nome del suo presidente professore di economia/. La Commissione è stata costituita nel 2011 per fronteggiare le proteste in atto sulla situazione socio economica, e si dette, tra l'altro, il compito di monitorare la attuazione delle leggi sull'educazione, //

Se si considerano gli asili e le scuole materne pubblici e quelli privati riconosciuti, la frequenza delle bambine e dei bambini arabi è progressivamente aumentata e, nell'anno scolastico 2011/2012, la loro presenza è complessivamente inferiore del 20% rispetto alle coetanee e ai coetanei ebrei (Ufficio centrale di statistica 2012).

2.4.3. Elementari e medie

La situazione di partenza degli arabi, anche in questo settore dell'istruzione, era deficitaria. Nel 1948/49 c'erano solo 45 scuole elementari arabe (cfr. Tab 2.1) e, in dieci anni, è aumentato il numero delle scuole elementari di tre volte e con una tendenza che si è mantenuta anche negli anni successivi. Dall'anno scolastico 1969/1970 all'anno scolastico 2012/2013, le scuole elementari ebraiche sono passate da 1519 a 2202 (+ 683, con un incremento del 45%), le elementari arabe hanno visto un ancor maggiore incremento, da 219 a 582 (+363, con un incremento del 165%). Per quanto riguarda le scuole medie, invece, la tendenza è stata di un aumento molto più evidente, si ricorda, infatti, che le scuole medie sono state istituite nel 1968; così dall'anno scolastico 1969/70 le scuole media ebraiche sono aumentate da 32 a 556 (+ 524) mentre quelle arabe da 4 a 168 (+164)(Annuario statistico, 2012-2013).

2.4.4. Educazione Speciale

L'educazione speciale per bambini con deficit specifici o particolari bisogni educativi, che sino agli inizi degli anni '60 era stata affidata alle scuole private, dipende attualmente dal Ministero dell'Istruzione ed è regolata da una legge del 1988.

Gli alunni arabi hanno ottenuto l'educazione speciale ufficialmente a partire dal 1974, quando il Ministero dell'Istruzione aprì in diverse scuole 25 classi per i bambini con ritardo mentale (Al-Haj, 1987). Nell'anno scolastico 1990/91, si contavano 25 scuole arabe interamente dedicate all'educazione speciale, oltre ad alcune classi di educazione speciale aperte in diversi istituti scolastici (Annuario Statistico, 1992). L'incremento delle scuole per l'educazione speciale è stato costante e nell'anno scolastico 2011/12 si sono contati 58 istituti speciali (Annuario Statistico, 2012).

Nel sistema scolastico ebraico, invece, vi è stata una tendenza alla diminuzione del numero di scuole speciali, così che, tra gli anni dal 1995/1996 al 2011/2012, il numero di istituti è sceso da 352 a 198 (Annuario Statistico di Israele , 2012). Vi è quindi stata una maggiore integrazione degli

studenti con problemi nelle classi normali e negli istituti regolari. Il Ministero dell'Istruzione- Rivista "*in Vasta Visione*" – *Numeri sull'Educazione*, (2013).

2.4.5. Scuole superiori

L'istruzione superiore in Israele offre diversi indirizzi di studio: alcuni hanno carattere maggiormente teorico e letterario, altri offrono una preparazione tecnologica ma con una consistente base teorica (ad esempio gli istituti agrari) ed infine ci sono gli indirizzi professionalizzanti (ad esempio meccanica, elettronica). La scelta di tali indirizzi inizia nelle scuole medie dove gli studenti sulla base dei loro risultati scolastici e delle competenze che dimostrano vengono indirizzati verso percorsi differenziati (in ebraico "magama"). I soggetti con minore propensione per lo studio vengono indirizzati verso le scuole professionalizzanti.

Bisogna, in primo luogo, osservare che nei primi anni dello Stato di Israele, il Ministero dell'Istruzione ha diretto il grosso dei suoi sforzi per aumentare la frequenza regolare degli alunni nella scuola dell'obbligo (Jerusalem Post, 05/08/54). Tuttavia, dai documenti dell'Archivio di Stato, emerge che la popolazione araba era interessata ad espandere l'offerta di istruzione secondaria. Su tale scelta, il Ministero dell'Istruzione ha cercato di raffreddare l'entusiasmo e convincere i leader della comunità araba a non aprire ulteriori scuole superiori a causa del costo elevato ed a causa della carenza di insegnanti con istruzione e formazione adeguata all'incarico (Archivio dello Stato, 1616/1351 / Gal).

Gli arabi non rinunciarono al loro intento e nel 1955 aprirono cinque scuole superiori. Si fa notare qui che gli arabi che conseguirono il diploma nelle scuole superiori, in maggioranza si impiegarono come insegnanti nelle scuole arabe (Rosenberg , 1985).

In seguito, le scuole superiori ebbero una grande diffusione grazie alla crescente domanda della popolazione araba interessata ad ottenere il livello di istruzione superiore (Al-Haj, 1996). Si rileva, inoltre, che i cambiamenti nella quantità e nella qualità delle scuole superiori arabe sono stati molto più rapidi di quelli avvenuti nelle scuole elementari e medie. Se, a partire dagli anni Settanta, si è avuto un generale aumento della popolazione studentesca araba, tale incremento è stato particolarmente impressionante per le scuole superiori (vedi paragrafo successivo). Negli anni Ottanta ci fu, dunque, un rallentamento nella costruzione di scuole elementari e medie, mentre aumentò il numero di scuole superiori (Nesher, 1994). Tuttavia, nonostante l'ingente aumento degli studenti, l'istruzione, specie nei suoi livelli superiori, ha continuato ad essere elitaria e selettiva e, in una certa misura, classista, come era già stata prima della nascita dello Stato di Israele (Mari, 1978)

Per quanto riguarda il processo di selezione va osservato che il Ministero dell'Istruzione, nel 1958, introdusse nella ottava classe (che allora era l'ultima classe delle elementari corrispondente all'attuale seconda media) un esame d'accesso, costituito essenzialmente da scale, volto a misurare il livello degli studenti e quindi la loro capacità di proseguire gli studi. I soggetti che superavano con successo il test avevano diritto all'assistenza del Ministero dell'Istruzione e delle autorità municipali, secondo criteri che prendevano in considerazione la condizione socio economica delle famiglie (Mari, 1978). Questo sistema ha, in definitiva, portato ad un ampliamento del divario tra studenti ebrei e arabi, in quanto i test somministrati erano tarati su campioni di studenti delle scuole ebraiche di più alto livello (Mari, 1978). In seguito, l'annullamento nel 1972 di questo test e la legge del 1978 sull'istruzione secondaria gratuita, dettero un ulteriore contributo all'espansione dell'istruzione secondaria anche per le studentesse e gli studenti arabi (Al-Haj & Rosenfeld, 1990). Il rafforzamento delle istituzioni locali arabe ha contribuito anch'esso all'aumento del supporto locale al sistema di istruzione in generale e in particolare alle scuole superiori (Sbrisky, 1990). Se nell'anno scolastico 1969/1970 si contavano 35 scuole superiori arabe, il numero salì a 93 per l'anno scolastico 1989/1990. Per ciò che riguarda il sistema scolastico ebraico, invece, nello stesso anno il numero delle scuole superiori ebraiche era di 538. Nell'anno scolastico 2012/2013 il numero di istituti arabi è arrivato a 314, mentre le scuole superiori ebraiche ammontavano a 1359.

2.4.6. Esami di maturità

Gli esami di maturità israeliani, direttamente controllati dal Ministero dell'Istruzione, sono considerati di particolare importanza. I risultati di questi esami, che determinano la possibilità di accedere ai college e alle Università, sono anche una misura per valutare il successo delle scuole (Kenneth - Cohen ed altri, 2005).

Nel primo decennio di indipendenza, la percentuale di arabi che hanno affrontato con successo la maturità è stata minima; nel 1955, di 150 alunni arabi che si sono presentati agli esami di maturità, solo 3 sono riusciti a superarli (Vishitz, 1957).

Nei primi anni cinquanta, un'apposita commissione ha stabilito che gli esami di maturità erano eccessivamente selettivi per il livello basso degli alunni che si iscrivono alle scuole superiori. Sulla base delle raccomandazioni di questa commissione, gli esami di maturità sono stati riformati: l'attuale esame consiste in diverse prove, relative alle diverse discipline trattate, nelle quali si conseguono dei punteggi parziali; per l'ottenimento del diploma di maturità è necessario totalizzare un determinato punteggio totale (Husseini, 1957).

Tra gli anni 2004/2005 e 2010/2011 il numero complessivo degli studenti che hanno conseguito la maturità è aumentato del 3 % per gli ebrei e dell' 8 % per gli arabi. Tuttavia, la percentuale dei 'maturi' arabi continua a essere inferiore del 16% sul totale degli studenti israeliani] (Ministero dell'Istruzione, Direzione di Economia e Bilancio, 2013).

2.4.7. Scuole private

In questi ultimi anni sempre più genitori israeliani, sia arabi che ebrei, scelgono di iscrivere i figli alle scuole private. A cominciare dagli anni Ottanta, in Israele sono nate più di 200 organizzazioni che hanno l'intento di istituire scuole private e negli ultimi anni c'è stato un aumento costante del tasso di registrazione di organizzazioni di questo tipo. Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione (2012), tra il 2000 ed il 2011, il numero di scuole private è aumentato di circa il 41%. Le scuole private, riconosciute al Ministero dell'Istruzione come scuole non ufficiali, sono il 18% di tutte le scuole (Ufficio Centrale di Statistica, 2012).

Nello stesso tempo, con la nascita dello Stato di Israele, il ruolo svolto dalle istituzioni scolastiche private e cristiane ha perso rilevanza per il sistema educativo arabo, per le ragioni che verranno trattate di seguito.

In prima analisi, è doveroso sottolineare che, la maggior parte degli arabi che abitavano nelle città, con la nascita dello Stato di Israele, vennero a trovarsi nella condizione di rifugiati. Inoltre, l'eliminazione del Waqf musulmano⁹ come ente autonomo e la confisca dei suoi beni da parte dello Stato, portò sostanzialmente alla fine delle scuole private arabe.

Per quanto riguarda le scuole private cristiane, il coinvolgimento delle organizzazioni cristiane nella gestione delle suddette scuole si ridusse (Weiler , 1989 vedi anche capitolo primo).

Il rapporto dello Stato israeliano con le poche scuole private arabe rimaste fu, in un primo momento, ambivalente, ma nel corso degli anni Cinquanta, si è delineata una posizione più chiara, in particolare sulle scuole cristiane. Si è dichiarato che non si fa nessuna opposizione alla ripresa delle attività delle istituzioni scolastiche private a patto che queste educino alla fedeltà allo Stato (Hussein, 1957).

Le strutture private di istruzione nel settore arabo, attualmente, sono per lo più ecclesiastiche (e prevalentemente afferenti alla Chiesa cattolica). In passato, queste istituzioni hanno servito

⁹ Waqf: beni comuni della comunità islamica, in genere derivanti da donazioni; prima dello Stato ebraico patrimonio comune a tutta la popolazione palestinese sotto l'autorità del gran Mufti di Gerusalemme. Attualmente esistono beni comuni di singole comunità religiose

principalmente la popolazione arabo cristiana che aveva diritto di priorità negli accessi, pur essendoci stata anche una minoritaria presenza di popolazione musulmana.

Per attuare il riconoscimento delle scuole private cristiane, il Governo ha iniziato ad offrire ad esse un parziale supporto, affiancato ad un monitoraggio da parte del Ministero dell'Istruzione, sul programma di educazione, sui libri di testo e sulla nomina degli insegnanti (Archivio di Stato 1351/1616 / Gal). In questo modo lo Stato ha abolito lo statuto di autonomia che le scuole private avevano nel corso del Mandato Britannico (Sayegh, 1966; vedi anche capitolo primo).

Fino agli anni Ottanta, c'è stato un minimo coinvolgimento del Ministero dell'Istruzione nelle scuole private elementari, per cui queste scuole richiedevano agli iscritti il pagamento di una retta, pur essendo scuole dell'obbligo e pur essendo vigente la legge per l'istruzione gratuita (Sarsur, 1981).

Nei primi anni Ottanta, progressivamente, fu ampliato il sostegno finanziario del Ministero dell'Istruzione nelle scuole private fino a che, negli anni Novanta, tutte le scuole cristiane ricevettero finanziamenti pari all'80-90% del bilancio totale necessario per la manutenzione degli edifici e per gli stipendi degli insegnanti (Farah, 1991). Attualmente, le scuole cristiane ricevono il totale delle spese che devono sostenere. Il sostegno del Ministero dell'Istruzione rimane però condizionato dalla completa supervisione del programma di studi che deve essere lo stesso delle scuole statali e dall'approvazione della nomina degli insegnanti (Fiore, 1991).

Secondo i dati dell'Ufficio Centrale di Statistica (2010), i cristiani costituiscono circa il 2 % della popolazione araba di Israele ed in Israele ci sono 17 scuole cattoliche.

Secondo dati risalenti alla metà degli anni '80 del secolo scorso, la percentuale delle/degli studentesse/studenti arabe/i musulmane/i che frequentavano queste istituzioni scolastiche cristiane è maggiore al 50% del totale degli iscritti (Mari, 1985). Attualmente studiano nelle scuole cristiane 21.671 studenti, di cui 13.576 (62,6%) sono cristiani e 8.095 musulmani (37,4%) (Istituto Centrale di Statistica, 2012); quindi la presenza dei musulmani sarebbe diminuita. Queste scuole vanno considerate come elitarie per il buon livello di istruzione impartita, e anche per le rette pagate dalle famiglie, nonostante il contributo statale (Okun & Friedlander, 2005).

2.4.8. Esperienze di convivenza a scuola

Come si è fatto presente all'inizio di questo paragrafo, il sistema scolastico israeliano presenta una netta distinzione tra scuole ebraiche e scuole arabe. Sono state avviate, tuttavia, delle esperienze di integrazione volte a costituire delle scuole miste.

L'esperienza più antica è quella in corso nel villaggio di Neve Shalom dal 1984 (Feueruerger, 1998). Alla fine degli anni Ottanta si sono sviluppati numerosi progetti indirizzati a favorire l'integrazione e la convivenza scolastica e si sono attuati numerosi incontri preparatori tra ebrei e arabi (Bard, 1998; Abu Nimer, 1999).

Particolarmente attivo è il centro "Hand in Hand", Center for Jewish-Arab Education, fondato nel 1997 dall'educatore arabo Amin Helf e dall'educatore israelo-americano Lee Gordon, che amministra quattro scuole equilibrate numericamente fra studenti arabi ed ebrei. In queste scuole si insegnano sia l'ebraico che l'arabo e vengono studiate entrambe le culture al fine di comprenderne le differenze. In ogni classe, un insegnante arabo ed uno ebreo insegnano nelle rispettive lingue al fine di stimolare gli studenti a passare da un codice linguistico e culturale all'altro (Medina, 2008; Bekerman, 2003).

Nel 2012, 1000 studenti frequentavano le tre scuole di "Hand in Hand" di Gerusalemme, della Galilea e di Wadi Ara e la pre scolare materna di Haifa.

Il Ministero della Pubblica Istruzione riconosce queste scuole e le sostiene con i fondi messi a disposizione per gli istituti indipendenti o privati, ma per portare avanti i progetti di queste scuole integrate sono necessari il doppio dei fondi (Feueruerger, 2001).

In realtà, queste iniziative riescono a sopravvivere grazie al contributo finanziario delle famiglie degli iscritti; di conseguenza la possibilità di frequentare questa tipologia di scuole è prerogativa di una ristretta élite economica e culturale (Bekerman, 2003).

2.5. Insegnanti ed altri ruoli

Questo paragrafo intende descrivere il ruolo e lo status dei diversi lavoratori della scuola che hanno partecipato alla nostra ricerca.

2.5.1. Insegnanti

In Israele, il percorso che gli insegnanti devono intraprendere include un periodo di prova di tre anni prima di essere assunti a tempo indeterminato, passando attraverso una selezione della quale sono responsabili, in primo luogo, il preside della scuola nella quale hanno svolto il periodo di prova, che deve presentare una relazione sulla loro attività, e due funzionari ministeriali: un ispettore generale e un ispettore esperto della specifica materia di insegnamento.

Tabella 2.3: Stipendio mensile medio in Shekel e Euro¹⁰ di un insegnante di scuola di ogni ordine e grado.

	Prima del contratto del 2010		In seguito all'aumento del 50% dello stipendio per l'introduzione del nuovo contratto	
	Shekel (ILS)	Euro (€)	Shekel (ILS)	Euro (€)
BA senza esperienza	2967 ILS	617 €	4451 ILS	926 €
MA senza esperienza	3179 ILS	662 €	4769 ILS	992 €
BA + 10 anni di esperienza	4220 ILS	878 €	6330 ILS	1317 €
MA + 10 anni di esperienza	4521 ILS	941 €	6782 ILS	1411 €
BA + 15 anni di esperienza	4659 ILS	970 €	6989 ILS	1454 €
MA +15 anni di esperienza	4992 ILS	1039 €	7488 ILS	1558 €
Anzianità massima (36 anni)	7186 ILS	1495 €	10779 ILS	2243 €

Il contratto del 2010 avvicina il salario degli insegnanti in Israele a quello del OECD, anche se gli insegnanti israeliani devono svolgere un numero maggiore di ore lavorative settimanali, attualmente 40 a settimana (Rahely Bender, 2011).

2.5.2. Consulente educativo

Il consulente educativo è una figura professionale che si occupa di aiutare la scuola a creare un ambiente sociale e educativo positivo. Il suo intervento è volto ad offrire agli studenti un supporto nella crescita personale ed interpersonale. Questa figura concorre, inoltre, ad agevolare il rapporto tra studenti, insegnanti e genitori.

Il lavoro del consulente si riassume in:

¹⁰ Cambio €-ILS a 4,80.

- 1) incontri di consulenza individuale agli studenti per affrontare le tematiche e le problematiche quotidiane e per dare sostegno in caso di difficoltà psicosociali;
- 2) incontri di consulenza e sostegno per i genitori che si trovano in difficoltà nell'affrontare le questioni dello sviluppo dei figli;
- 3) incontri di consulenza per gli educatori in cui vengono affrontate da un punto di vista professionale differenziato le problematiche educative;
- 4) incontri di gruppo e incontri di prevenzione in cui si trattano diverse tematiche attuali, ad esempio, l'utilizzo sicuro di internet, il consumo di droghe, la gestione dell'aggressività, ecc.
- 5) riunioni di equipe e di cooperazione con le figure professionali scolastiche (psicologi, assistente sociale, insegnanti, ecc).

2.5.3. Il Kabas

Si tratta di una figura professionale dipendente dalle municipalità e addetta al monitoraggio della dispersione scolastica.

Per questa figura si rinvia al successivo capitolo 3.

2.6. Centri di psicologia scolastica

Gli psicologi scolastici israeliani lavorano nei Centri di Psicologia Scolastica e lavorano in tutti i livelli scolastici. Dipendono e vengono stipendiati dal Servizio di Consulenza Psicologica del Ministero dell'Istruzione (Dolev , 2001).

I Centri di Psicologia Scolastica hanno l'obiettivo di assicurare che l'ambiente scolastico sia favorevole alla crescita educativa, sociale ed emozionale degli studenti.

Il servizio psicologico scolastico attua anche degli interventi rivolti alla soluzione dei problemi individuali dei singoli studenti, attraverso incontri di counseling, incontri diagnostici, incontri di formazione ai genitori e incontri di consulenza con il personale scolastico. Generalmente, la parte più rilevante del lavoro dei centri di psicologia consiste nelle visite e certificazioni diagnostiche che vengono effettuate su richiesta delle scuole e riguardano per la maggior parte casi di ADHD e Learning Disabilities.

In Israele, solo una minoranza di psicologi scolastici ha conseguito il dottorato di ricerca, mentre la maggior parte di loro ha un titolo di laurea magistrale in psicologia dell'educazione, seguito da un

tirocinio di quattro anni di specializzazione, similmente a quanto avviene per gli psicologi psicoterapeuti.

Gli psicologi scolastici nella scuola hanno un ruolo centrale che si declina nello svolgimento di interventi come la diagnosi e la valutazione degli alunni al fine di determinare la loro idoneità per l'istruzione tradizionale, l'assistenza offerta in all'interno della scuola, ad alunni o altri professionisti o l'assegnazione di diversi servizi di integrazione o di educazione speciale. Gli psicologi scolastici hanno l'importante compito di dirigere gli insegnanti nella pianificazione e nell'attuazione dei programmi di intervento e di assistenza rivolti agli studenti che manifestano difficoltà scolastiche. Inoltre, gli psicologi si occupano anche di programmi di prevenzione (ad esempio, la prevenzione dell'abbandono scolastico), di programmi di valutazione dei livelli educativi delle scuole, di clima educativo, di consulenza e di sostegno a personale docente e ai dirigenti scolastici, così come di consulenza e sostegno ai genitori (Cohen - Navot, Ellenbogen - Frankovich e Reinfeld , 2001).

Il lavoro sistematico basato sulla cooperazione tra i diversi attori nel sistema educativo e fuori di esso, pone i presupposti per la creazione di un pensiero multidimensionale che concorra a sviluppare, non solo una buona prassi scolastica, ma anche, migliori infrastrutture e modelli di sistema. Allo stesso modo può essere creata una base, costruita sulla continuità, per quei programmi di intervento che si sono dimostrati efficaci per favorire il progresso dei giovani (Bar-Esra e Zilberman, 2001) .

2.7. Programmi scolastici

I programmi scolastici corrispondono a un curriculum formale definito e controllato dal Ministero con alcuni margini di libertà: il contenuto del 25% delle ore di insegnamento viene deciso dalle singole scuole (collegi di insegnanti e genitori; di fatto, nella maggior parte dei casi, dai presidi o direttori e da alcuni loro collaboratori). E' qui interessante osservare che i programmi di storia sono comuni alle scuole ebraiche e arabe. I programmi di letteratura hanno una parte comune riservata alla letteratura internazionale e agli autori più importanti soprattutto della letteratura ebraica o anche araba e una parte differenziata attinente alla cultura di appartenenza delle scuole. L'insegnamento della religione è differenziato, anche se l'insegnamento della letteratura trasmette contenuti e conoscenze relative alla religione ebraica. Le ore dedicate all'insegnamento della lingua ebraica, considerata essenziale per il funzionamento dello Stato, sono mediamente maggiori nelle scuole del settore arabo rispetto al settore ebraico (Per i programmi scolastici nelle scuole israeliane si veda, tra gli altri Harrison, 1994; Ozacky - Lazar , 2011)

2.8. *Dati sui laureati*

Negli ultimi due decenni la formazione universitaria in Israele è cresciuta in modo significativo. Il numero dei laureati è aumentato per più di tre volte: nel 1994/95 ci sono stati 22400 laureati, nel 2012, invece, 69500. La percentuale relativa di arabi tra tutti i laureati in università israeliane nel 2012 è stata pari al 9,3 %. (6,6% sono musulmani, 1,6 % cristiani e 1,1 % drusi); percentuale che, tuttavia, si abbassa passando dal BA (9,7) alla MA (8,0), al Phd (3,5) Le donne laureate arabe sono complessivamente in maggioranza: sul totale dei laureati il 59% ha conseguito un BA, il 58,8% un MA e il 51,9% il PhD (Consiglio per l'Istruzione Superiore, 2013)

2.9. *Conclusioni*

Il sistema scolastico israeliano sembra riflettere la complessità e le contraddizioni dello Stato di Israele.

Il sistema scolastico ed educativo palestinese, prima del 1948 era presente, organizzato e rispondente alle esigenze di parte della popolazione. Come si è illustrato nel primo capitolo, dopo la fine della dominazione ottomana, nonostante le diverse restrizioni politiche ed economiche imposte dal Mandato Britannico, vi era stata in Palestina una fioritura culturale complessiva che si era riflessa con promettenti aperture in ambito scolastico, educativo e pedagogico.

Se questo è vero, se si può sostenere che la nascita traumatica dello Stato di Israele pose fine a questo rinascimento palestinese, è anche vero che il nuovo Stato dette sin da subito un potente impulso allo sviluppo del sistema scolastico del quale hanno beneficiato anche gli arabi. Si deve tener conto dell'importanza essenziale che la cultura ebraica attribuisce all'educazione, e quindi alla scuola, com'è dimostrato dagli investimenti economici dello Stato di Israele in ambito scolastico e dal bilancio del Ministero dell'Istruzione (vedi par. 2.3). I benefici che ne sono derivati anche per la popolazione araba non vanno intesi come un semplice effetto, quasi automatico, di diffusione. Tali benefici sono infatti il risultato anche di una dialettica tra le costanti, ostinate, rivendicazioni degli arabi e le concessioni israeliane, di una costante prassi *politica* della popolazione e della leadership araba – di una consistente parte della popolazione e della leadership araba - che implica il conflitto (*polemos*) che si è, in questo ambito, manifestato nella forma più giusta e proficua.

Queste considerazioni andrebbero avvalorate e confermate da un accurato e analitico confronto tra la qualità e la quantità della scolarizzazione arabo israeliana e quella dei paesi confinanti del Medio Oriente, come la Giordania, il Libano, la Siria, ecc.

Un aspetto al quale va dato rilievo primario, e che fu innovativo, se non dirompente per la cultura araba, consistette nel fatto che il nuovo Stato (che va ricordato era di cultura laica e tendenzialmente socialista) aprì immediatamente il sistema scolastico anche alle donne, senza nessuna separazione o discriminazione di genere (vedi sopra). Anche qui, se si volesse sottolineare un possibile aspetto negativo di tale introduzione, si potrebbe sostenere che si trattò della imposizione subitanea di un modello culturale diverso ed estraneo /. In ogni caso, la scolarizzazione femminile nella popolazione araba ha avuto un incremento decisivo e rapido che ha superato le precedenti discriminazione di genere (vedi sopra e capitolo primo).

Come il problema essenziale del genere evidenzia, la realtà è contraddittoria, ‘drammatica’ nel senso proprio di questo termine. Da una parte la “distinzione”, lo svantaggio delle scuole e della scolarizzazione araba è persistente ed aumenta con l’aumentare del livello di istruzione; è, alla fine, particolarmente evidente a livello universitario. Pochissimi appartenenti alla parte araba della popolazione conseguono il Phd in Israele, come dal dato sopra riportato e di fatto per gli studenti e le studentesse arabe è molto difficile accedere alle Università ebraiche, specie agli atenei di eccellenza come la Ebrew University di Gerusalemme. Dall’altra parte, lo svantaggio è andato progressivamente riducendosi ed è aumentata in modo esponenziale la scolarizzazione della popolazione araba, in particolare femminile e con livelli di incremento più elevati nelle scuole superiori.

Nella dialettica tra rivendicazioni e concessioni un fatto importante è l’aver posto a partire dal 1987 (quasi 40 anni dopo la nascita dello Stato di Israele) dei professionisti arabi a lavorare nel Dipartimento per l’educazione araba e a dirigerlo (par. 2.1).

Deve invece far riflettere il fatto che le scuole speciali sono diminuite per la popolazione ebraica e sono invece aumentate per quella araba (par. 2.4.4).

Un aspetto sul quale riflettere, e sul quale si tornerà a riflettere affrontando il problema della dispersione, è che l’importante investimento dello Stato nel sistema scolastico si connette a un rigoroso controllo che viene esercitato a partire dall’assunzione degli/delle insegnanti fino all’approvazione dei programmi scolastici e che si estende anche alle scuole private cristiane frequentate dalla popolazione araba cristiana e musulmana.

Un aspetto di rilievo centrale sul quale riflettere è la rigida separazione tra scuole per arabi e scuole per ebrei. Tale aspetto rischia di essere dato per scontato, come non vengono percepite le cose scontate che sono sempre state dove sono. Pur dovendo essere, la scuola, il luogo elettivo, per eccellenza, dell’integrazione, ci troviamo di fronte ad una realtà per cui le scuole miste sono del tutto marginali ed elitarie. Questo attiene al focus del dramma israeliano palestinese. I problemi e gli interrogativi che in relazione alla scuola si pongono sono diversi ed esulano dal tema, inteso in

senso stretto, di questa ricerca. Inserire nelle stesse scuole studenti e insegnanti arabi ed ebrei di cultura aschenazita o comunque europea sarebbe stata una grande utopia forse impossibile e destinata al fallimento, ma sarebbe oggi ancora così impossibile e fallimentare? Sarebbe stato e sarebbe ancora così utopico o impossibile e fallimentare pensare a delle scuole comuni per arabi e per i tanti ebrei provenienti dal Nord Africa, dall'Iraq, dall'Iran e dallo Yemen? Vi sono, in origine, maggiori differenze culturali tra un ebreo di origini nord africane e un arabo o tra un ebreo di origini nord africane e un ebreo di origini centro europee? Tali domande sono evidentemente retoriche o meglio provocatorie, ma si spera possano essere una provocazione utile.

Capitolo 3 - Il problema della dispersione scolastica e le dimensioni del fenomeno nelle scuole arabo israeliane

Dopo aver delineato il problema con riferimento alla letteratura internazionale, oltre che a studi condotti in Israele, si espongono i dati relativi alla dispersione in Israele con particolare riferimento alle scuole arabe. Si descrivono quindi le politiche statali volte a ridurre la dispersione; i ruoli lavorativi che nelle istituzioni scolastiche hanno il compito di occuparsene; e gli interventi specifici in atto volti a ridurla, anche al fine di meglio comprendere la differenza tra questi e la ricerca azione da noi condotta.

3.1. Il problema da un punto di vista generale

3.1.1. Definizione di dispersione scolastica

La dispersione scolastica e la sua prevenzione non sono una questione che coinvolge solo il sistema scolastico. Le dimensioni del fenomeno e le sue ripercussioni riguardano l'intera società e le sue conseguenze sono evidenti nell'economia del paese, nella disoccupazione, nello stato di povertà e nei comportamenti pericolosi, quali delinquenza o abuso di stupefacenti. Tali conseguenze influenzano il futuro della società e del paese (Peck et. al 1987). Per questo, la prevenzione della dispersione scolastica viene considerata in Israele un impegno che deve assumere la veste di obiettivo nazionale della massima importanza (Knesset, 2002).

Secondo Lahav (2000) “lo stato di rischio” tra i giovani può comprendere un pericolo fisico, mentale o psicologico. Uno dei comportamenti pericolosi dei giovani consiste nella dispersione scolastica. I giovani considerati “dispersi” sono in situazione di pericolo a causa dei possibili danni derivanti da tale situazione e delle sue conseguenze sul loro futuro (OECD, 2009).

Possibili interpretazioni del fenomeno

Secondo Lahav (2000) i fattori che possono portare un giovane ad essere in uno “stato di rischio” riguardano pericoli fisici, mentali o psicologici.

La dispersione scolastica è considerata uno dei comportamenti pericolosi che può condurre i giovani in uno stato di rischio, sia a breve che a lungo termine (OECD, 2009).

La rassegna della letteratura rivela che non esiste una definizione esauriente ed inequivocabile della dispersione scolastica e che molti ricercatori, nei loro saggi, fanno riferimento alla mancanza di omogeneità nelle definizioni del fenomeno (Cohen & de Battencourt, 1991; Janosz et al, 2000; Finn, 1987; Cairns et al. 1989; Wolman et al. 1989; Lahav, 1999; Adler, 1980). C'è chi definisce la dispersione scolastica quale evasione dalla scuola regolare - anche se il giovane o la giovane continuano gli studi in una struttura alternativa - mentre altri definiscono la dispersione solo come assoluta interruzione degli studi (abbandono scolastico). Quando si considera questo fenomeno, si è inclini a concentrarsi sul ritiro dalla scuola, tuttavia, la letteratura professionale ha iniziato ad evidenziare sempre più anche la “dispersione latente” che esprime il processo di disimpegno (“disengagement”) scolastico. Le situazioni di disimpegno si esprimono nell'aumento delle assenze, nei voti bassi, che provano un rendimento scolastico insufficiente, nel senso di ostilità nei confronti della scuola, nei problemi di comportamento e nei gravi problemi di socializzazione (Atkinson et al., 2000; Stoll, 1990). La consapevolezza della relazione esistente fra evasione effettiva e evasione “potenziale” ha portato a definire il fenomeno del disimpegno quale "dispersione latente".

Criteria per la classificazione dei tipi di dispersione

Data la complessità della materia, la letteratura che si occupa della definizione della dispersione suddivide spesso la dispersione in vari tipologie che si distinguono sulla base dei criteri sotto indicati.

A. Livello di assenze scolastiche

Adler (1980) classifica i giovani dispersi o a rischio di dispersione in cinque gruppi sulla base della loro regolarità nella partecipazione al processo educativo e del modo di svolgersi del processo di dispersione:

- (1) Alunni che partecipano regolarmente all'attività della struttura, ma che a causa di fattori caratteriali, familiari o ambientali (inclusi la scuola o l'ambiente culturale o economico) potrebbero giungere a situazioni di frequenza scolastica irregolare e di evasione.
- (2) Alunni che frequentano regolarmente la scuola, ma con scarso profitto tanto che nel corso del tempo e la loro presenza fisica nei luoghi scolastici diventa gradualmente inutile e irrilevante. In questi casi, il dislivello di nozioni ed abilità dell'alunno con il resto della classe di appartenenza va incrementandosi nel tempo. Tale situazione può protrarsi nel

tempo finché un "nuovo fattore" ostacolante provoca la dispersione effettiva e il ritiro dalla scuola.

- (3) Alunni che non frequentano regolarmente la scuola: sono assenti ingiustificati dalle lezioni, per giorni o settimane. Questo è uno dei segni evidenti di possibile evasione dell'alunno.
- (4) Giovani che non frequentano una struttura scolastica o di abilitazione professionale ma sono impegnati all'interno di strutture alternative.
- (5) Giovani che non frequentano una struttura scolastica o di abilitazione professionale e non cercano una struttura alternativa. Non lavorano regolarmente e si trovano in situazione di abbandono.

Tale suddivisione di Adler espone un orientamento che considera la dispersione un processo. Anche Lahav (1999) si riferisce al fenomeno della dispersione all'interno di una successione che prevede da un lato la partecipazione normativa alle attività, conformemente ai coetanei, e all'altra estremità lo stato di abbandono. Egli aggiunge che lo stato di abbandono è dinamico e progressivo ed è possibile identificarlo nelle sue fasi precoci. Tuttavia, la maggioranza dei giovani dispersi o che vengono allontanati (dal momento che molti giovani sono costretti ad abbandonare la scuola) cercano una struttura educativa alternativa ma non la trovano a causa del loro stato di abbandono.

B. Natura della partecipazione scolastica

La letteratura tratta anche di classificazione dei dispersi latenti: alunni che frequentano ancora la scuola, ma partecipano al programma scolastico in modo parziale o insufficiente. Pouncy (1999), riporta l'esistenza degli alunni che arrivano a scuola ma che preferiscono restare nei corridoi della scuola piuttosto che frequentare le lezioni. L'autore suddivide tali giovani in due categorie: giovani che non frequentano determinate lezioni e giovani che si assentano dalle lezioni indipendentemente dalla materia di studio. In tal modo si ritiene che i giovani che frequentano le lezioni selettivamente, siano a rischio minore rispetto a quelli che si astengono indifferentemente dalle lezioni.

Toby (1989), descrive i giovani considerati dispersi latenti e considera tali alunni come coloro che, si limitano a svolgere una soddisfacente attività di socializzazione nell'ambito scolastico. Tali studenti amano le lezioni di sport e la compagnia dei coetanei e si divertono a infastidire gli altri alunni e gli insegnanti. Sono soliti "saltare" determinate lezioni, non portare a termine i compiti a casa e rinunciano alla loro presenza a scuola quando in un altro luogo si svolge un'attività più attrattiva, ma non abbandonano completamente la struttura, per lo meno non per un certo periodo.

C. Modelli di comportamento a scuola

Kronick e Hargis (1990) partono dalla considerazione che i dispersi sono studenti caratterizzati da gravi difficoltà di apprendimento. Essi definiscono tre tipi di dispersi secondo la loro reazione agli insuccessi scolastici.

Il primo tipo riguarda gli alunni che reagiscono alla loro frustrazione per i ripetuti tentativi falliti di ottenere bei voti con aggressività e ribellione. A causa del loro grave comportamento sono oggetto di restrizioni disciplinari che danno inizio a un circolo vizioso che si conclude solo dopo la loro sospensione da scuola.

Il secondo tipo riguarda i "dispersi tranquilli" che pur avendo anch'essi una storia di fallimenti accademici, non reagiscono con frustrazione e rabbia o evidenziando problemi di comportamento estroverso, ma si disperdono principalmente a causa dei loro risultati insufficienti.

Un terzo tipo di dispersi, secondo l'orientamento degli autori, sono gli alunni che frequentano 12 anni scolastici ma che falliscono negli esami conclusivi a causa di gravi lacune scolastiche.

Janosz et al. (2000) propongono una suddivisione in quattro categorie che includono, oltre a quelle sopra riportate, anche un gruppo caratterizzato da risultati scolastici mediocri accompagnati da una moderata quantità di problemi comportamentali.

3.1.2. Fattori di rischio

La letteratura professionale descrive quattro gruppi principali di fattori riguardanti che concorrono alla dispersione manifesta e latente: fattori familiari e ambientali; fattori culturali; fattori personali dei giovani e caratteristiche della scuola.

Fattori familiari

La casa dei genitori è la struttura in cui si formano le esperienze basilari del bambino e in cui egli acquisisce le principali risorse che gli permettono di affrontare il percorso educativo e trarne beneficio. Vari fattori di rischio sono collegati alle difficoltà della famiglia nel fornire le condizioni necessarie ad affrontare la carriera scolastica. I principali fattori familiari di rischio includono:

- (1) *Basso stato socio-economico* È stato rilevato che molti bambini e giovani con difficoltà scolastiche e che abbandonano le strutture educative provengono da uno stato socio-economico basso. Molte caratteristiche dello stato socio-economico basso sono collegate ai problemi di dispersione e difficoltà scolastiche. Alta numerosità della famiglia (Frank, 1990 Alexander et al., 1997; Sasson– Perez, 1998), scarse entrate, disoccupazione, alta mobilità della famiglia;

(Frank, 1990; Barr & Parrett, 1995; Pallas et al., 1989; Alexander et al., 1997) e scarsa istruzione dei genitori (Sasson-Perez, 1998; Pallas et al., 1989). Nell'esauriente ricerca di Pallas et al. (1989) e in altre ricerche eseguite in Israele (Artur, 1956; Sasson-Perez, 1998), anche l'aver una famiglia mono-genitoriale risulta essere un fattore collegato alle difficoltà scolastiche.

- (2) Anche tra le *modalità della gestione familiare e dello svolgimento delle funzioni genitoriali* si sono riscontrate correlazioni con le difficoltà di adattamento dei bambini, fra cui: incostanza dei genitori in campo disciplinare, mancanza di sostegno all'alunno da parte dei genitori, mancanza di aspettativa dei genitori riguardo ai suoi risultati scolastici, figura del padre debole o assente, comportamento criminale e marginale dei genitori e situazioni stressanti a cui è stata esposta la famiglia, quali la separazione dei genitori o la perdita del posto di lavoro (Frank, 1990; Barr & Parrett, 1993; Rumberger, 1983; Steinberg et al., 1984; Alexander et al., 1997; Sasson-Perez, 1988; Ben Sira e Zemach, 1984). Contrariamente a tali caratteristiche negative, è risultato che il supporto da parte dei familiari può molto influenzare la probabilità che l'alunno prosegua gli studi. Rumberger (1995) ha rilevato che il fattore maggiormente significativo per la previsione del proseguimento degli studi rispetto alla dispersione risiede nel coinvolgimento dei genitori nelle attività scolastiche e negli studi del figlio e le loro aspettative relative alla sua buona riuscita nella scuola superiore.

Fattori culturali

La ricerca che si occupa dei fattori di rischio della dispersione scolastica esamina anche i fattori culturali. Giovani appartenenti a culture differenti sono caratterizzati da un tasso di dispersione differente: ad esempio, negli Stati Uniti il tasso di dispersione dei giovani giapponesi è molto più alto del tasso di dispersione dei giovani afro-americani, che anch'esso risulta più alto del tasso di dispersione dei giovani di famiglie di origine europea (1995, National Center for Statistics). I fattori culturali che influenzano la dispersione sono di vario tipo. Innanzitutto, differenze normative e di aspettativa di bambini e giovani, provenienti da ambiente culturale differente rispetto a quello dominante a scuola, possono talvolta provocare molte difficoltà nel far fronte alle pretese della scuola. Inoltre, l'opinione vigente nell'ambiente dei giovani circa l'importanza dell'istruzione ha una grande influenza sulla loro volontà di proseguire gli studi o, in alternativa, sulla loro scelta di abbandonare la scuola prima del termine.

Le ricerche sul sistema scolastico israeliano che si occupano dell'adattamento degli alunni immigrati o di gruppi emarginati indicano fattori di rischio di dispersione che derivano dall'atteggiamento del sistema scolastico nei confronti degli alunni e delle alunne di cultura ritenuta

diversa: atteggiamento differente degli insegnanti nei confronti di studenti e studentesse e basse aspettative riguardo i risultati e i comportamenti degli alunni immigrati di differenti gruppi culturali (Gillborn, 1997; Bartolome, 1994; Lareau, 1987).

Molte ricerche eseguite in Israele a partire dagli anni sessanta si sono focalizzate sull'analisi dell'influenza derivante dall'appartenenza etnica dell'alunno (Ashkenazim rispetto a Mizrachim) sui suoi risultati scolastici. In tali ricerche è stata rilevata l'influenza del fattore etnico (Litvin, 1971) (Shavit, 1992; Yogev e Shapira, 1992; Shavit e Kraus, 1992). In altre ricerche, al contrario, si è rilevato che il fattore etnico ha poca influenza e interviene in misura minore rispetto ad altri fattori quale il quoziente intellettivo (Dr & Rush, 1985). Si può quindi evincere che i dati dell'influenza dell'appartenenza etnica sui risultati scolastici non sono inequivocabili.

Sebbene ben poche ricerche siano state condotte in Israele circa l'influenza culturale, gli studi eseguiti riguardo l'assorbimento degli alunni immigrati sottolineano l'importanza dei vari fattori culturali nell'adattamento scolastico - sia nel campo degli studi che in quello sociale (vedi ad esempio Tatar e altri, 1994, Eisikovitz 1995).

Fattori personali dei giovani

Molte ricerche rilevano che le caratteristiche personali dei giovani sono fattori in grado di preannunciare la dispersione palese. Si vuole evidenziare che le caratteristiche che profetizzano la dispersione palese - scarsi risultati scolastici, condotta problematica a scuola e comportamento in genere difficile - sono comunque anche espressioni della dispersione latente. Tali caratteristiche possono essere suddivise in 4 tipi:

- (1) *Scarsi risultati scolastici* - Gli alunni dispersi sono caratterizzati da un basso livello di risultati accademici e da ripetuti insuccessi accademici (Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Rumberger, 1983; Borus and Carpenter, 1984; Johnson, 1985; Sasson-Perez, 1998). Il disadattamento alla situazione scolastica provoca la difficoltà nel trarre beneficio dalla struttura educativa e per gli alunni che presentano tale caratteristica è difficile acquisire propriamente anche le abilità fondamentali necessarie (Sharlin, 1986).
- (2) *Caratteristiche del comportamento scolastico* - Innanzitutto è stato rilevato che gli alunni dispersi o sul punto di evadere accumulano un grande numero di assenze da scuola. Inoltre, ricerche hanno evidenziato fra i fattori di dispersione anche opinioni negative nei confronti

della scuola, frustrazione accademica (Karp, 1988), problemi di socializzazione nel contesto scolastico (Ayalon & Shavit, 2004) e un passato di cambiamenti di strutture scolastiche.

(3) *Caratteristiche di comportamento in generale* – I giovani che hanno abbandonato le strutture educative normative sono generalmente caratterizzati da disturbi di autocontrollo e della capacità di rimandare la soddisfazione, disturbi di concentrazione, inclinazione alla prepotenza, problemi di condotta e da atteggiamento di rifiuto verso le figure autoritarie (Bachman et al., 1971; Wehlage and Rutter, 1986; Kroner, 1988; Sasson Perez, 1998). Presso i dispersi, sono stati identificati anche problemi emotivi collegati alle tensioni e difficoltà ad affrontare tali tensioni. Vallerand et al. (1997) hanno rilevato che una scarsa motivazione è un altro fattore di rischio di dispersione mentre Cairns et al (1989) hanno dimostrato che alunni che hanno abbandonato la struttura scolastica o che erano sul punto di abbandonarla erano scarsamente ambiziosi in materia educativa e professionale.

(4) *Crisi personali e avversità* – Si rileva un'influenza sulla capacità di apprendimento e, di conseguenza, sulla dispersione scolastica, da parte di vissuti critici quali, ad esempio: salute malferma, matrimonio prematuro, criminalità, abuso di stupefacenti o di bevande alcoliche, traumi personali e tentati suicidi (Rumberger, 1983; Wehlage and Rutter, 1986; Brown and Emig, 1999).

Come precedentemente detto, i tre primi tipi che profetizzano la dispersione palese sono, in effetti, anche aspetti della dispersione latente. Il rapporto rilevato dalla ricerca fra le caratteristiche degli alunni che riflettono situazioni di dispersione latente e di dispersione palese, conferma empiricamente l'opinione che dispersione latente e palese sono aspetti differenti di un unico fenomeno.

Altri fattori psicologici

Tra i fattori personali di rischio vanno indubbiamente considerati quelli caratteristici dell'adolescenza in quanto età critica dell'arco di vita dell'individuo.

Nel passaggio graduale dall'infanzia alla maturità, l'adolescente attraversa un periodo tempestoso, saturo di emozioni e turbamenti, caratterizzato da evoluzioni fisiologiche, cognitive e emotive. Nel corso di questo periodo l'adolescente getta le basi della sua autonomia personale e produce un nuovo tipo di responsabilità nei rapporti con i genitori e con l'ambiente rilevante per lui (Saruf, Cooper e Wodhart, 1998).

Un elemento personale che potrebbe profetizzare una devianza potenziale o un comportamento a rischio e devastante è la mancanza di autostima. Il giudizio morale si sviluppa tramite le esperienze personali di successo o insuccesso, i rapporti interpersonali, l'apprendimento sociale, la maturità e l'ereditarietà. L'autostima si esprime nel sentirsi personalmente capace, efficace o nella sicurezza circa il controllo personale delle conseguenze. Dalle ricerche risulta che esiste un rapporto fra un alto grado di autostima degli adolescenti che riescono negli studi e nei rapporti sociali, mentre adolescenti con un basso grado di autostima si trovano a rischio di criminalità, di comportamenti auto-distruttivi e di dispersione scolastica (Meggert, 2004).

Secondo altre ricerche, è stata rilevata l'esistenza di una relazione evidente tra adolescenti caratterizzati da un senso di emarginazione sociale e il loro disadattamento in ambito scolastico. Inoltre, i giovani che hanno riferito un senso di grave emarginazione, hanno registrato maggiori assenze e sono evasi da scuola in numero maggiore rispetto ai coetanei privi di senso di grave emarginazione (Lauterbach, 1967; Beneka, 1970). Dai rilevamenti emerge inoltre che l'adattamento dell'alunno alla struttura scolastica influisce sui fenomeni di assiduità o dispersione. Con l'aumento della capacità di adattamento dell'alunno aumenta di pari passo la probabilità di assiduità e stabilità nella struttura scolastica (Harel, Tilenger e Molcho, 2003).

Anche Shemesh (2005) sostiene che con l'aumento del senso di capacità soggettiva dell'adolescente, aumenta anche il livello di adattamento alla struttura scolastica, che si esprime nelle opinioni dell'alunno e nel suo comportamento. Opinioni negative nei confronti della scuola fanno parte delle caratteristiche di dispersione latente (Karp, 1988). In effetti, è stata rilevata una relazione positiva fra l'opinione dell'adolescente nei confronti della scuola e i risultati scolastici. Le opinioni positive aumentano la probabilità di assiduità e l'insoddisfazione potrebbe causare un comportamento passivo o di disturbo (Pere-Sasson, 1998).

Fattori scolastici

La scuola rappresenta una struttura sociale di grande importanza per l'adolescente che può essere contemporaneamente un fattore di rischio o di rinforzo. Quando gli alunni sperimentano la scuola come un ambiente piacevole e sicuro, essi raggiungono migliori risultati accademici ed aumenta il loro senso di successo e le probabilità di dispersione diminuiscono (Gross & Capuzzi, 2004).

Fino ad anni recenti, la letteratura professionale non aveva trattato la funzione della scuola quale fattore inibitore o agevolante della dispersione, nella misura in cui erano state trattate le caratteristiche dei giovani dispersi. Tuttavia, adesso si consolida l'opinione che anche le scuole hanno un'influenza determinante sulla dispersione. Caratteristiche della scuola quali

l'organizzazione e le difficoltà nell'espletamento di alcune funzioni, rendono difficoltoso l'apprendimento degli alunni e a volte sono persino responsabili dei problemi di dispersione. In tempi recenti, sempre più ricercatori e educatori si sono focalizzati sull'analisi delle caratteristiche della scuola che incentivano gli scarsi risultati scolastici degli alunni e la dispersione. Sono stati rilevati molti fattori, tra cui i più indicativi sono: la trasmissione all'alunno di scarse aspettative da parte degli insegnanti, le scarse disponibilità finanziarie, risorse e servizi insufficienti, la qualità dell'insegnamento, il livello di preparazione degli insegnanti, i metodi d'insegnamento, l'attuazione di corsi differenziali, i programmi di studio poco rispondenti alle esigenze degli alunni, ecc. (Darling-Hammond, 1997; Fine) Karp, 1988; Toles et al., 1986; Brad, 1993; Wolman, 1989 (Bruininks & Thurlow, 1989).

Segnali di rischio

Secondo i rilevamenti dei ricercatori, la maggior parte dei comportamenti a rischio dei giovani avvengono in età fra i 13-18 anni, in questa fase gli adolescenti manifestano una probabilità maggiore di condotta a rischio rispetto ai loro coetanei in genere (Gross & Capuzzi, 2004). Glenn e Nelson (1988) sostengono che tutti gli adolescenti si trovano in una situazione a rischio. In contrasto con questa opinione, c'è chi ritiene che solo la metà della popolazione di età fra i 10-17 anni sia a rischio mentre solo un quarto di questi si trova in stato di grave rischio (Dryfoos, 1990). A tale proposito, Resnick (2003) sostiene che la probabilità che gli adolescenti manifestino condotte a rischio non è necessariamente legata da vincolo causale al fatto di essere in età puberale, bensì dipende dai fattori di rischio personali o dalle condizioni ambientali.

Ora, uno dei modelli maggiormente accettati per la caratterizzazione e l'analisi dei fenomeni di rischio per gli adolescenti è il metodo eclettico-ecologico (Gross & Capuzzi, 2004). Si tratta di un metodo pluridimensionale per l'interpretazione dei problemi pedagogici e psicologici del singolo, eseguito facendo riferimento alle interazioni complesse fra i dati personali e i dati del suo ambiente.

Secondo Burt & Resnick (1996), i segnali di "rischio" risiedono nel comportamento del bambino o dell'adolescente come condotta anomala o comportamento non normativo a scuola. Tali segnali di rischio, uniti ai fattori di rischio, aumentano la probabilità di vulnerabilità del soggetto.

I comportamenti a rischio sono quelli che possono danneggiare il bambino o l'adolescente in modo diretto o indiretto. L'assenza frequente dalle lezioni è una delle condotte più evidenti.

Conseguentemente, alcune delle evidenti conseguenze dei comportamenti a "rischio" sono l'evasione dalla scuola e dalla società (Lahav, 2000).

3.1.3. Processo di dispersione

Attualmente è opinione comune considerare la dispersione come un processo che si instaura in seguito ai rapporti problematici che intercorrono reciprocamente fra gli alunni e il corpo insegnante della scuola. I fattori di rischio familiari, culturali e personali dei giovani provocano una "reattività" verso la scuola, in modo da aumentare la probabilità di problemi e difficoltà. Tale reattività produce problemi differenti a seconda delle circostanze e delle diverse scuole: una condotta ritenuta problematica in una determinata classe, potrebbe essere considerata corretta in un'altra classe e la reazione dell'insegnante potrà essere diversa, come pure le conseguenze sul comportamento dello studente e sul suo proseguimento degli studi.

Percorsi di dispersione

Adler (1980) definisce il fenomeno della dispersione scolastica in base alle presenze o alla partecipazione degli alunni alle attività scolastiche e fa distinzione fra i vari tipi di dispersi, a partire da quelli che presentano una partecipazione regolare alle attività scolastiche fino a quelli emarginati. Secondo il suo orientamento, si può descrivere il processo di dispersione e definire i problemi in ciascuna fase. In tal modo è possibile individuare gli alunni a rischio in ogni fase e decidere vie d'intervento nelle fasi preliminari, nel tentativo di prevenire la dispersione finale.

Evans e Di Benedetto (1990) propongono di distinguere fra quattro diversi percorsi di dispersione, in relazione ai quali è possibile identificare i metodi di intervento possibili, conformemente alle varie fasi del processo di dispersione fino alla situazione di distacco.

(1) *"Casi Imprevisti"* - In questo caso, l'alunno disperso non ha mostrato un comportamento identificato quale fase preliminare di dispersione. Possono verificarsi circostanze critiche o drammatiche (nell'ambito scolastico o al di fuori di esso) che scatenano tensioni per cui l'alunno diventa vulnerabile e non è più in grado o non vuole più andare a scuola. Esempi di tali tensioni sono gravidanze in età precoce, assistere ad atti violenti, morte di un amico o familiare, ecc. In questi casi la predizione è impossibile per cui è necessario fornire assistenza durante la crisi, con la collaborazione della famiglia e della scuola. Inoltre, si devono intraprendere due diverse strategie: promozione di esperienze di successo per prevenire la dispersione in caso di eventi imprevisti e modellare la scuola in modo che possa essere fonte di soluzione dei problemi in caso di bisogno.

(2) *"Problemi a lungo raggio"* - In questo caso l'alunno non ha originariamente problemi o disturbi ma li sviluppa nel tempo. Esempi del caso: un alunno adolescente che manifesta disturbi d'identità sessuale o un alunno che si aggrega a una banda di compagni e inizia a fare uso di sostanze stupefacenti. In tali casi, la dispersione è la conseguenza secondaria del problema principale, ossia, conseguente alla disfunzione dell'alunno. Nel caso di problemi di questo genere è necessario sviluppare programmi alternativi per alunni con bisogni particolari.

(3) *"Difetto preliminare di abilità"* - In questo caso è possibile identificare in anticipo il rischio di dispersione, dal momento che l'alunno manifesta, fin dai suoi primi passi a scuola, la sua difficoltà a soddisfare le aspettative proprie, dei compagni di classe e degli insegnanti. È possibile ci siano scarse capacità cognitive e di socializzazione, pur non essendo manifeste carenze estreme e palesi. Ad esempio, l'alunno potrebbe rivelare uno scarso interesse per la lettura o un basso livello di capacità cognitiva necessaria per le esigenze accademiche. Anche un fragile sistema di rapporti con i coetanei potrebbe danneggiare il progresso accademico di determinati alunni. Nella maggior parte dei casi, gli insegnanti trascurano questi alunni, specialmente nelle scuole di grandi dimensioni. Oltre alla necessità di identificare il tipo di abilità difettosa, si devono anche sviluppare strategie di sostegno agli alunni per l'acquisizione di capacità cognitive e interpersonali che permettano loro di raggiungere risultati scolastici positivi e di integrarsi nella società.

(4) *"Problemi di accesso"* - In questo caso l'alunno sviluppa un rapporto stabile negativo con il sistema scolastico e di conseguenza si aggravano i problemi personali e accademici. Si tratta di alunni il cui comportamento provoca reazioni negative da parte della scuola per cui sono sempre definiti "problema disciplinare", "asociali" ecc. La via migliore per intervenire sugli alunni di questo tipo è di definire chiaramente e il prima possibile la relazione fra i problemi di condotta e i risultati accademici, ed agire per risolvere la situazione.

Fattori respingenti e fattori attrattivi

Il modello che descrive il rapporto reciproco fra le caratteristiche ambientali dell'alunno e le caratteristiche della scuola è stato proposto da Jordan, Lara & McPartland (1996). I ricercatori suddividono i fattori che influenzano i tassi di dispersione in due tipi: fattori di "spinta" (Push factors) e fattori di "attrazione" (Pull factors).

I fattori di "*spinta*" si trovano dentro la scuola stessa e influenzano negativamente il rapporto instaurato dagli alunni con l'ambiente scolastico, cosa che induce gli alunni a rifiutare la scuola. Il rifiuto della scuola da parte dell'alunno si esprime in una condotta di disturbo, nelle assenze e nella cessazione dell'impegno all'apprendimento. Quando interviene su tali studenti con sospensioni e voti negativi, si causa il proseguimento dei continui insuccessi piuttosto che il ritorno dell'alunno a una corretta condotta. Secondo i ricercatori, quando alunni problematici in età puberale capiscono di trovarsi in una situazione senza via di fuga e da cui è molto difficile uscire, molti di loro cessano qualsiasi tentativo di modificare il loro atteggiamento in maniera adattiva.

Un esempio di ciò sono le scuole che usano non ammettere alla classe successiva gli alunni che superano un certo numero di assenze ingiustificate. In tal modo la scuola potrebbe indurre l'alunno a scoraggiarsi e a non investire ulteriore impegno nel tempo che rimane fino alla fine dell'anno scolastico. Altri fattori di "spinta" si manifestano nella paura di attacchi ostili da parte dei compagni o nell'incapacità di rapportarsi positivamente con gli altri alunni della scuola. Anche le sospensioni dalle lezioni, conseguenza di problemi disciplinari o di ribellioni degli alunni verso l'autorità, sono un fattore dell'alto tasso di dispersione di tali alunni.

Il secondo tipo di fattori, i "*fattori di attrazione*", si trovano nell'ambiente esterno alla scuola in cui sono inseriti studenti e studentesse. Tali fattori riguardano la famiglia, il rione, le organizzazioni comunitarie, gli enti religiosi, la legge e la salute. Ogni conflitto o interferenza fra i fini della scuola e quelli di tali forze sociali esterne alla scuola, disturbano la riuscita dell'alunno. Riguardo i fattori di questo tipo, si notano differenze fra i generi dal punto di vista dei motivi di dispersione. È stato così rilevato che i problemi familiari sono un fattore di dispersione maggiore fra le ragazze mentre il bisogno di lavorare e sostenere la famiglia ha la medesima importanza per i due sessi (Jordan et al., 1996).

Questi due tipi di fattori, di spinta e di attrazione, agiscono insieme e influenzano le circostanze che infine inducono l'alunno a evadere dalla struttura scolastica.

3.2 Il problema della dispersione scolastica in Israele: dati e statistiche ufficiali sull'andamento del fenomeno

La quantificazione delle dimensioni della dispersione si presenta come difficoltosa dal momento che il fenomeno viene diversamente definito, e misurato con metodologie diverse. Questo soprattutto si connette alla complessità del sistema scolastico israeliano (vedi capitolo precedente). con le scuole religiose ortodosse ebraiche (*Yeshivot*), le scuole religiose private delle diverse confessioni cristiane e le scuole professionali del Ministero dell'Industria e del Commercio. Queste diverse appartenenze e un coordinamento insoddisfacente tra quest'ultimo Ministero e il Ministero dell'Istruzione (o Educazione), rendono incerta la rilevazione dei dati, in assenza di un'unica banca dati; pur essendoci le elaborazioni dell'Ufficio Centrale di Statistica qui usato come fonte. Inoltre, come si è fatto presente nell'Introduzione e come si tornerà a osservare, gli istituti scolastici possono essere restii a dichiarare i dati reali sulla dispersione, essendo questi usati come indice di valutazione.

3.2.1. Le dimensioni della dispersione scolastica

I risultati degli ultimi anni dimostrano che la dispersione latente interessa una percentuale simile a quella della dispersione palese. Le ricerche dimostrano che a ciascun adolescente noto quale disperso palese corrisponde un altro adolescente definito disperso latente (Lahav, 2004).

Il confronto internazionale evidenzia che il tasso dei giovani che non hanno frequentato la scuola in Israele è simile ai tassi della maggior parte dei paesi europei e degli Stati Uniti e inferiore alla media dei paesi membri nell'organizzazione OECD. In Israele, il 15% dei diciassetenni non hanno completato gli studi, rispetto al 21% nei paese dell'OECD (Harel, Tilenger e Molcho, 2003).

Fra gli alunni del settore ebraico, il tasso di dispersione degli alunni nati all'estero è molto superiore rispetto al tasso di dispersione degli alunni nati in Israele - rispettivamente 4,3% e 1,4% (Statistical abstract of Israel, 2012, TAB. 8.34). Inoltre, c'è concordanza fra il tasso di dispersione e la classificazione socio-economico dei luoghi di residenza: quanto più il livello socio-economico di questi ultimi è basso, tanto più il tasso di dispersione aumenta.

La dispersione scolastica degli alunni nell'anno 2010/2011

Nell'anno scolastico 2010/2011, - inizio della nostra ricerca-azione- il tasso di dispersione dalle classi elementari, ovvero delle classi dalla 1° alla 6°, di tutti i settori della popolazione è di 4.941 alunni pari allo 0,6%, calcolato sul totale della popolazione di 823.534 alunni delle scuole elementari di tutti i settori (Statistical abstract of Israel, 2012, TAB. 8,16).

Tabella 3.1: Dati sulla dispersione nelle scuole elementari anno scolastico 2010/2011

Suole elementari	% dei dispersi dal sistema educativo	N. dei dispersi sul totale degli studenti elementari	Totale degli studenti elementari
Totale	0,6	4.941	823.534
Settore ebraico	0,5	2.972	594.313
Maschi	0,6	1.821	303.554
Femmine	0,4	1.163	290.759
Settore non ebraico¹¹	0,7	1.605	229.221
Maschi	0,8	946	118.199
Femmine	0,7	777	111.022

Per quanto riguarda le scuole secondarie (medie e superiori), ci sono differenze fra il tasso di dispersione degli alunni delle scuole dipendenti dell'Ispettorato del Ministero dell'Istruzione (statali) e il tasso di dispersione complessivo degli alunni relativo a tutte le scuole, sia le scuole statali che le scuole non statali, private, religiose. Tali differenze sono considerevoli nelle classi dalla 7° alla 12°, durante le quali possono avvenire spostamenti di alunni dalle scuole dell'Ispettorato del Ministero per dell'Istruzione alle scuole professionali dell'Ispettorato del Ministero per l'Industria, il Commercio e l'Occupazione o alle scuole religiose ortodosse ebraiche (*Yeshivot*). Si ricorda che nelle scuole religiose ebraiche il fenomeno della dispersione si aggrava. Nell'anno scolastico 2010/2011, il numero degli studenti e delle studentesse dispersi dalle classi medie e superiori di tutti i settori della popolazione è di 19.912 alunni su una popolazione totale di 688.604 alunni delle classi dalla 7° alla 12°.

¹¹ Non ebraico in quanto comprende oltre agli arabi –israeliani (musulmani e cattolici) altre minoranze etnico religiose, quali i drusi e i circassi.

Tabella 3.2: Tasso di dispersione scolastica per le classi 7°-12° nell'anno 2010/2011.

Scuole medie e superiori	% dispersi del sistema educativo statale	Totale dispersi del sistema educativo statale	% dispersi dall'intero sistema educativo	Totale dispersi dall'intero sistema educativo	Totale studenti
Totale	1,9	13.286	2,9	19.912	688.604
Settore ebraico	1,7	8.813	2,6	13.746	532.596
Maschi	2,1	5.713	3,8	10.208	270.386
Femmine	1,2	3.100	1,4	3.538	262.210
Settore non ebraico	2,9	4.473	4	6.166	156.008
Maschi	4	3.081	5,9	4.527	76.847
Femmine	1,8	1.392	2,1	1.639	79.161

(Statistical abstract of Israel, 2012, TAB. 8,34)

Come si legge nelle tabelle il tasso di dispersione nel settore “non-ebraico” (in larga prevalenza scuole arabo israeliane) è costantemente superiore a quello del settore ebraico, pur comprendendo in questo le scuole non statali e quindi quelle delle comunità religiose ortodosse con alti tassi di dispersione.

Dai tassi di dispersione nei due settori, classificati secondo il genere, come riportati nell'annuario statistico dell'Ufficio centrale di Statistica (2012), risulta che nei due settori, ebraico e non ebraico, il tasso di dispersione dei maschi è maggiore rispetto a quello delle femmine: Tale differenza è ancora più accentuata nel settore arabo. (Ufficio Centrale di Statistica - Statistical abstract of Israel, 2012. TAB: 8.34).

Questo dato - coerente con una differenza di genere (maggior abbandono scolastico maschile) presente in molti altri paesi, in particolare occidentali ed europei - dimostra l'evoluzione positiva della scolarizzazione femminile nella popolazione arabo-israeliana; confermando quanto si è osservato nel capitolo precedente

Tassi di dispersione tra gli alunni dalle classi 7° - 12° in base alla classificazione socio-economica dell'insediamento di residenza.

I municipi o comuni dello Stato di Israele sono suddivisi dal Ministero dell'Assistenza e del Welfare, sulla base di diversi indicatori socio economici, in dieci raggruppamenti. Il primo di tali raggruppamenti comprende i comuni con lo stato socio-economico più depresso. Il decimo raggruppamento comprende i comuni con i valori più alti di questa classificazione, ossia con lo stato socio-economico più agiato. L'Ufficio Centrale di Statistica fa riferimento solo agli insediamenti che contano almeno 500 abitanti.

Si rileva che anche nel settore ebraico il tasso di dispersione aumenta man mano che lo stato socio-economico del luogo di residenza degli alunni si abbassa: si passa dal 2,4%, dei comuni appartenenti ai raggruppamenti più bassi (il primo e il secondo) all'1% dei comuni classificati nei raggruppamenti socio-economici 9-10.

Nel settore non ebraico, al contrario, si rileva che il tasso di dispersione negli insediamenti classificati nei raggruppamenti 7-10 è apparentemente superiore a quello dei raggruppamenti inferiori. Si deve osservare che si tratta di un numero relativamente piccolo di alunni, meno di 200, residenti nelle città a popolazione mista, quali Tel Aviv, Yafo e Haifa, su un numero totale di alunni non ebrei molto ridotto rispetto ai più di 5000 alunni dispersi residenti in insediamenti classificati nei raggruppamenti 1-6. Ma questo può essere inteso anche come un indicatore dello status di "gruppo minoritario" degli arabi nei comuni e città maggiormente privilegiati (Statistical abstract of Israel, 2012).

Dai dati dell'Ufficio centrale di Statistica emerge inoltre che i dieci insediamenti in cui il tasso di dispersione è maggiore appartengono tutti al settore non ebraico, fra cui otto insediamenti beduini nel Negev. Inoltre, fra i 25 insediamenti con il maggiore tasso di dispersione scolastica, 18 insediamenti appartengono al settore non ebraico.

Gli insediamenti che riportano una situazione più critica sono i seguenti:

- "El A'azam": insediamento beduino con il maggior tasso di dispersione in Israele, pari al 10,6%;
- "Gisar Elsarka'a": insediamento arabo con un tasso di dispersione pari al 9%;
- "Kfar Manda": insediamento arabo con un tasso di dispersione pari al 4,6%.

Di contro, dai dati dell'Ufficio Centrale di Statistica emerge che fra i 25 insediamenti con il più basso tasso di dispersione in Israele, 20 appartengono al settore di popolazione ebraica.

(Israele in numeri, 2012). Nel settore ebraico resta tuttavia la criticità, oltre che delle scuole religiose, del distretto di Gerusalemme; dove la dispersione è più elevata anche per la popolazione ebraica; questo per la situazione di questa città.

Tabella 3.3: Distretti con percentuali di dispersione scolastica minori

Percentuale dispersione scolastica	Distretto	Settore della popolazione
0.5%	Mazkert Batia	Ebraico
0.6%	Gevaot Shmoel	Ebraico
0.7%	Gan Yavneh	Ebraico
0.7%	Kfar Yonah	Ebraico
0.7%	Keriat mozken	Ebraico
0.7%	Gevataiem	Ebraico
0.8%	Neziona	Ebraico

Tabella 3.4: *Dispersione nelle scuole medie e superiori dal 2005 al 2011.*

	Studenti definitivamente dispersi		Studenti che hanno intrapreso percorsi di formazione alternativi		Numero degli studenti nel sistema del ministero dell'istruzione
	%	numero	%	numero	
Scuole medie					
2005/6	2.1%	10,833	22.6%	3170	520,189
2006/7	2.1%	10,788	32.5%	5202	519,615
2007/8	2.1%	10,911	32.2%	5,193	516,985
2008/9	1.8%	9,550	32.9%	4,685	519,002
2009/10	1.7%	9,066	35.6%	5,008	527,136
2010/11	1.7%	8,813	35.9%	4,933	532,596
2011/12					539,913
2012/13					
Scuole superiori					
2005/6	4%	5,379	9.3%	553	134,302
2006/7	3.5%	4,828	24.4%	1,561	138,755
2007/8	3.2%	4,585	26.0%	1,610	143,157
2008/9	2.7%	4,028	26.3%	1,439	146,712
2009/10	2.8%	4,316	32.2%	2,053	151,989
2010/11	2.9%	4,473	27.5%	1,693	156,008
2011/12					189,252
2012/13					

Si osserva che la percentuale di studenti che hanno abbandonato definitivamente la scuola tende a diminuire nel tempo soprattutto nel settore non ebraico, mentre aumenta la percentuale di chi intraprende percorsi alternativi ovvero professionalizzanti che evidentemente offrono una soluzione al problema.

3.3. Politiche sulla dispersione in Israele

Come già esposto in precedenza, l'obbligatorietà dell'istruzione in Israele è tutelata dalla "Legge per l'Educazione obbligatoria" del 1949 e da una serie di ordinanze dei Ministri dell'Istruzione che si applicano ai bambini dai 3 ai 18anni che ne garantisce anche la gratuità per gli studenti tra i 3 ed i 18 anni (Circolare interna del Direttore Generale del Ministero dell'Istruzione, N 7 del 1994). Per questo motivo, la promozione dell'istruzione e, di conseguenza, la riduzione del fenomeno di abbandono si pone come uno dei principali obiettivi del Ministero dell'Istruzione. La realizzazione dell'obiettivo richiede la definizione uniforme e la misurazione del fenomeno dell'abbandono e l'attivazione di un sistema di monitoraggio degli alunni.

Il sistema di istruzione opera su tre livelli paralleli complementari: in primo luogo, agisce sul rafforzamento della regolarità della frequenza degli alunni e sull'incremento dell'efficacia del quadro normativo diretto ad evitare l'abbandono degli alunni a rischio; in secondo luogo, promuove il reinserimento nelle scuole regolari o "alternative" dei giovani che hanno abbandonato il sistema educativo formale; infine, il sistema scolastico realizza interventi di compensazione e a favore del completamento del percorso formativo per i ragazzi con difficoltà di inserimento ovvero per coloro che presentano problematiche di dispersione implicita o latente (Circolare del 2005).

Il movimento sionista ha creato, appoggiato e tuttora appoggia, moltissime associazioni che offrono progetti di sostegno al Ministero dell'Educazione a favore degli studenti ebrei. Queste iniziative di supporto all'istituzione scolastica sono però piuttosto carenti nel settore scolastico arabo.

Uno degli interventi ideati dallo Stato di Israele per affrontare i problemi del sistema scolastico ed in particolare la dispersione scolastica, è quello che ha visto la nomina nel settembre 2003 da parte del governo di un comitato pubblico, composto da studiosi israeliani, a cui è stato affidato il compito di "effettuare un esame completo del sistema scolastico israeliano e raccomandare un programma di modifica pedagogico, strutturale ed organizzativo". Il Comitato, conosciuto anche come "Task Force nazionale per promuovere l'educazione in Israele", ha presentato le sue raccomandazioni al governo il 5 gennaio 2005, attraverso la redazione di un report che delinea una mappatura dei problemi del sistema scolastico e che propone delle linee d'azione da intraprendere.

Le principali raccomandazioni del Comitato Dovrat sono le seguenti:

- Creazione di una distinzione netta tra istruzione pubblica e istruzione privata.
- Determinazione di un programma di base di studio per tutti gli studenti dell'istruzione pubblica.
- Riduzione delle disparità e attuazione delle singole capacità di ogni studente.
- Promozione di ogni studente.

- Creazione di continuità pedagogica che proceda dagli anni della scuola materna fino alla laurea.
- Rafforzamento delle prime fasi dell'istruzione - classi di scuola materna e prime classe delle scuole elementare.
- Creazione di un ambiente di studio modernizzato.
- Aumento del livello di prestazione scolastica.
- Modifica dei rapporti tra insegnanti e allievi.
- Sviluppo di autonomia pedagogica, amministrativa ed economica nelle scuole.

Per quanto il Dovrat abbia iniziato a dare seguito pratico a queste proposte, dopo le prime applicazioni, i progetti del gruppo si sono improvvisamente arrestati.

Le scuole alternative (in inglese alternative)

Hammond (2007) nel suo studio ha esaminato decine di piani e strategie per affrontare la dispersione scolastica tra i giovani e gli adolescenti negli Stati Uniti. Il suo studio ha identificato 14 strategie di spicco definite dai diversi servizi e dai clienti e dall'efficacia con cui contrastano la dispersione scolastica. Si può affermare, che tali strategie sono, in diversa misura, tutte attuate nel sistema educativo israeliano.

Uno degli indirizzi d'azione proposti da Hammond consisteva nello "sviluppo e creazione di scuole alternative o framework alternativi". Tale proposta incoraggia la creazione di istituzioni scolastiche che permettano agli studenti e alle studentesse dispersi dal sistema di istruzione regolare di accedere ed integrarsi in alternative educative significative, raggiungendo attestati di formazione di alta qualità e riconosciuti dal mondo del lavoro (Shokhein et al., 2009). Gli istituti alternativi pongono una particolare attenzione alla soddisfazione dei bisogni degli studenti attraverso una prospettiva educativa differente e programmi scolastici diversificati ed improntati ad una formazione non esclusivamente teorica rispetto a quanto avviene invece negli istituti regolari (Cohen – Navot et al, 2001).

Il Ministero dell'Educazione israeliano, procedendo su questa linea guida, ha, in effetti, incentivato lo sviluppo e la creazione di scuole e framework alternativi. Nonostante ciò ci sono ancora margini di attuazione delle raccomandazioni per incoraggiare la creazione e lo sviluppo di strutture scolastiche di istruzione superiore alternative in Israele (Commissione d'Istruzione del Knesset, 2008)

Inoltre, avendo a che fare con una problematica relativa all'intero sistema scolastico, si può immaginare come non sia sufficiente scegliere una sola strategia e impostarla come unica leva per ridurre il fenomeno della dispersione (Smink, 2007).

Di seguito si riportano alcuni degli istituti scolastici che compongono l'offerta israeliana per ciò che riguarda l'educazione alternativa:

- Scuole di "Neemat": questa rete, attivata dal Ministero dell'Istruzione, fa funzionare le scuole medie e superiori ad indirizzo tecnologico di tutto il paese, sia nel settore ebraico che in quello arabo. In queste scuole l'attività didattica è tesa a sviluppare le capacità personali degli studenti attraverso l'utilizzo di piccoli gruppi, in un ambiente familiare e caldo (Shilo et al, 2002).
- Scuole di "Miftaan": è un'organizzazione di scuole che perseguono obiettivi educativo-riabilitativi. Sono gestite dal Ministero dell'Assistenza sociale con la cooperazione del Ministero dell'Istruzione. Sul territorio esistono più di 30 scuole di questo tipo, che mirano all'integrazione scolastica degli adolescenti dai 13 ai 17 anni con diverse problematiche comportamentali e difficoltà di adattamento, spesso provenienti da famiglie in difficoltà o emarginate e particolarmente soggetti alla dispersione scolastica. In questi istituti professionalizzanti si integrano didattica teorica e pratica al fine di far raggiungere allo studente degli obiettivi di autonomia e indipendenza professionale. Per il Ministero dell'Istruzione questi studenti sono considerati dispersi
- Scuole di "Ammal": è una rete educativa ad indirizzo tecnologico, che conta 128 scuole sul territorio. Tali istituti si rivolgono a studenti dai 14 ai 17 anni che abbiano avuto difficoltà di inserimento all'interno del sistema scolastico formale. Anche in questo caso la didattica offre molto spazio alla formazione pratica oltre che a quella teorica.
- Centri di formazione di "Hilaa" : con diritto alla mensa scolastica e ore di doposcuola

Di seguito sono riportati i dati relativi agli studenti che si trovano nei contesti scolastici alternativi per quanto riguarda l'anno scolastico 2011/2012.

Tabella 3.5: Contesti scolastici alternativi nell'anno scolastico 20011/2012

	Percentuale degli studenti dispersi che si trasferiscono nell'istruzione alternativa sul totale dei dispersi.	Percentuale di studenti delle scuole medie e superiori che si trasferiscono negli istituti alternativi.	Percentuale di istituti alternativi sul totale delle scuole medie e superiori.
Generale	33.3%	5%	
Scuole del ministero del lavoro	19.4%	4%	5.6%
Scuole religiose	13.9%	0.9%	
Settore ebraico	35.9%	2.3%	4.2%
Settore non ebraico	27.5%	1.5%	1.4%

Consiglio Nazionale per il Bambino, 2013.

3.4. Ruoli delegati ad affrontare la problematica della dispersione scolastica

Il KBS o Kabas

La responsabilità quotidiana dell'esecuzione della legge sulla obbligatorietà degli studi ricade sugli ispettori che visitano regolarmente gli istituti scolastici, individuano e monitorano gli alunni che hanno difficoltà e riferiscono le informazioni raccolte direttamente al Ministero. È compito di questi ispettori reinserire nella scuola gli studenti che l'hanno abbandonata (Relazione del Controllore di Stato 2005). Questi funzionari definiti con l'acronimo ebraico di KBS (kazzin: ufficiale; bikur: frequenza, alla lettera "visita"); sadir: regolare) dipendono dalla municipalità che li paga su fondi ministeriali. È sintomatico che siano definiti con un termine militare (kazzin) che sottolinea il loro ruolo di controllori.

Il Kabas, figura presente nel mondo scolastico da circa venti anni, ha la responsabilità di assicurare l'applicazione della legge e di garantire il diritto dello studente di avere un'educazione scolastica, rilevando le assenze ingiustificate superiori ai tre giorni consecutivi. Nel caso si presenti un episodio sospetto, il Kabas è tenuto ad effettuare una visita domiciliare raccogliendo ulteriori

informazioni ed eventualmente sollecitando il rientro dello studente a scuola. Tutta la procedura di aggancio e contatto con lo studente è documentata e riportata al Ministero dell'Istruzione e nel momento in cui la famiglia non collabora con l'ispettore, quest'ultimo è tenuto a denunciare la situazione di illegalità.

L'educatore

Internamente alla scuola, sono due le figure responsabili del monitoraggio della frequenza regolare degli studenti ed il trattamento degli alunni nell'età dell'obbligo scolastico: il preside scolastico e l'educatore.

Il ruolo di educatore è quello di segnalare al preside ogni alunno assente da scuola senza una causa nota per tre giorni consecutivi nell'arco di un mese e fare una visita a domicilio (Circolare Direttore Generale N 7, 1994). L'educatore della classe è definito "direttore del trattamento" per gli studenti a rischio della sua classe ed ha a sua disposizione professionisti (in primo luogo psicologi dei centri di psicologia scolastica) che lo aiutano all'interno della scuola e sono responsabili della promozione dell'educazione e del benessere dell'alunno (Talal e Cohen – Navot, 2002).

Il consulente di orientamento

Il consulente di orientamento è responsabile del benessere di tutti gli alunni della scuola. In qualità di esperto del supporto e dell'assistenza agli alunni. Il consulente dovrebbe essere una figura chiave per l'attuazione di politiche di prevenzione dell'abbandono della scuola e la promozione della regolarità della frequenza scolastica (Moore & Lurie, 2010). Il ruolo del consulente si esplica in trattamenti individuali e di gruppo, adattando i programmi di prevenzione agli studenti in carico, in consulenza per i genitori e collegamento tra la scuola e i servizi offerti dalla comunità (Talal e Cohen - Navot, 2002).

3.5 Interventi attuati dal Ministero dell'Istruzione per contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico.

Gli interventi vengono introdotti solitamente attraverso programmi pilota volti a testare l'adeguatezza e l'efficacia dell'intervento ipotizzato. Generalmente i progetti vengono testati, valutati e diffusi, primariamente, nel settore ebraico e, successivamente, anche nel settore arabo.

Questo modo di operare è giustificato da una serie di criteri che determinano in che modo devono venire applicati i progetti.

Il primo di questi è la “preferenza per la patria”, criterio che comporta una priorità verso l’etnia ebraica a discapito delle altre etnie che popolano lo Stato di Israele.

Dal 2007 è stata adottata una procedura per la progettazione in ambito scolastico che prevede, in una fase preliminare, una valutazione della situazione iniziale della regione e della popolazione di interesse. Misurando alcuni elementi critici si definisce se sia presente o meno la necessità di attuare degli interventi e dei progetti di sviluppo e quanto gli interventi si debbano considerare prioritari per una certa area piuttosto che per un’altra.

Gli aspetti che vengono analizzati e valutati sono:

- Status culturale della popolazione genitoriale.
- Status socio culturale del distretto abitativo.
- Provenienza della popolazione abitante.
- Numero di abitanti dell’area.
- Numero di studenti dell’area.
- Status economico delle famiglie.

(Knesset, Centro di ricerca e informazione, 2007)

Servizi di supporto all’attività scolastica

I servizi di supporto che la comunità fornisce sono rivolti principalmente ai giovani emarginati e agli alunni che sono a rischio di abbandono scolastico.

Tali servizi sono:

- “Unità per il progresso giovanile”: sono organizzazioni che aiutano gli adolescenti dai 14 ai 18 anni dispersi a ricevere un’istruzione. Vengono anche chiamate unità terapeutiche, ma è una dicitura che va intesa in senso lato, in quanto, il loro obiettivo è di fornire ai giovani gli strumenti necessari a cambiare la loro situazione, uscendo dalla strada e inserendosi all’interno di un progetto di sviluppo, che può svolgersi all’interno delle scuole. Sono stati istituiti dal Ministero dell’istruzione presso le municipalità al fine di fornire una rete di supporto capillare.
- “Servizi per i ragazzi e per i giovani”: non sono istituiti che si dedicano all’istruzione in senso stretto, ma hanno funzione di accoglienza, sostegno e supporto ai giovani.

Programmi specifici di intervento in atto per ridurre il rischio dispersione nelle scuole

Negli ultimi anni il sistema di istruzione si è posto come meta principale quella di portare ad una percentuale massima possibile gli studenti che ricevono il diploma di maturità e a garantire pari opportunità a tutti gli studenti in Israele. Questa tendenza si riflette, tra le altre cose, ampliando le possibilità di raggiungere il momento degli esami di maturità attraverso una maggiore varietà di percorsi all'interno della scuola. Il numero di coloro che hanno affrontato e superato la maturità negli ultimi anni è, in effetti, aumentato (Cohen - Navot, Ellenbogen - Frankovits e Reinfeld, 2001). Come risultato di questa politica sono stati attivati dei programmi di intervento diretti alla popolazione generale degli studenti, al fine di migliorare sia l'apprendimento in generale sia il clima della scuola e, contemporaneamente, programmi diretti ad un pubblico differenziato e focalizzati sugli studenti a rischio il cui intento è quello di fornire input complementari, per completare le lacune accumulate nel corso degli anni.

La Divisione Shar (Divisione per i servizi di istruzione e di benessere) ha sviluppato programmi per le scuole che delineano strumenti organizzativi, pedagogici, sociali e bilanci speciali per rispondere alle esigenze della popolazione a rischio (Dolev, 2000).

Un esempio di tali iniziative sono i programmi "Verso la maturità" che forniscono un rinforzo all'apprendimento per gli studenti in difficoltà e che offrono una struttura educativa speciale nelle scuole, che risponde alle esigenze degli alunni in un percorso flessibile e completo (Cohen - Navot, 2003).

Nella ricerca di alternative educative in un quadro di normalità, ci sono degli psicologi che adottano la teoria dell'apprendimento mediato di Feuerstein (1998) come base per l'intervento. Secondo questo approccio, la persona può modificare sé stesso agendo su alcuni aspetti cognitivi come l'autocontrollo, il controllo delle emozioni e la motivazione per l'azione. Tuttavia, per attuare il cambiamento è richiesto un processo pianificato di mediazione, che dovrebbe avvenire tra il ragazzo ed il mondo tramite un personaggio mediatore, che ha la conoscenza, l'esperienza e l'intenzione per interpersi e rendere la realtà del soggetto più sensata e comprensibile. Perché possa avvenire un "cambiamento" e, di seguito, un "apprendimento", l'ambiente deve essere empatico, comprensivo ed orientato.

Altri modelli utilizzati richiedono che il personale professionale svolga un intervento attivo con studenti a rischio e aiutandoli ad integrarsi nel quadro generale. Rappresentativo di tale intervento è un modello che enfatizza la specificità della educazione fisica come modalità che rafforza le

capacità di apprendimento, le competenze sociali e la competenza emotiva. In realtà, questo è un quadro strutturato che si può adattare per raggiungere obiettivi pedagogici.

Nel corso degli anni sono stati attuati in Israele vari progetti. Ecco alcuni esempi: "Piano per migliorare l'ecologia della scuola (2001)", "Piano per ridurre la violenza con l'attivazione di piccoli gruppi (2000)", "Riabilitazione del comportamento e promozione dell'apprendimento attraverso l'educazione fisica (1996)", "Classe di riabilitazione del comportamento all'interno della scuola (1995) e altri (Elder , 2006).

Il programma "Centro di studio diverso" rappresenta un approccio diverso rispetto agli altri per gli studenti a rischio di abbandonano. In questo programma viene individuato nella scuola un luogo fisico fisso (ad esempio un'aula), dove opera una squadra di insegnanti il cui compito è quello di creare un contatto con gli studenti che abbandonano la loro aula o le lezioni in corso. Si va ad istituire in questo modo una sorta di centro di ascolto; partendo da questo si cerca di aprire delle opportunità di apprendimento. Un aspetto caratteristico in questo programma consiste nella presenza, all'interno della scuola, di insegnanti che hanno seguito dei corsi di formazione per rapportarsi con lo studente a rischio (JDC - Israele, 2005).

Un altro approccio significativo si basa sullo sviluppo di abilità cognitive e non cognitive. Le variabili non cognitive, di tipo emozionale, sono integrate nei processi di apprendimento cognitivo. Quale piano di attuazione di questo approccio, Vilensky (2003) suggerisce il programma "Diploma di maturità anticipato". In questo programma si studia per un diploma di maturità modulare, completabile in futuro con il diploma di maturità completo ma che mantiene un orientamento professionalizzante e per questo immediatamente spendibile.

Vilensky e Rimon (2002) sostengono che la politica della scuola dovrebbe riflettere un approccio "eclettico – ecologico" ed una visione educativa che impegni l'intera comunità nella sua area di responsabilità. Deriva da questo approccio eclettico - ecologico, la tendenza a combinare lo studio scolastico con attività che occupano i giovani nel sociale (ad esempio assistenza ad anziani). L'idea è che l'ambito della scuola diventi il centro educativo e socialmente significativo per il ragazzo, che unisca la scuola, la famiglia e la comunità. In alcune istituzioni, dove sono stati attivati e valutati modelli di intervento di questo tipo, si è notato un significativo miglioramento nel comportamento e nelle realizzazioni dei ragazzi che hanno partecipato al programma (Semesh, 2005).

Un esempio di un modello di intervento che sottolinea l'importanza del rapporto tra la comunità e la scuola è un programma incentrato sulla comunità chiamato Sfida Il programma è triennale e il suo

pubblico di riferimento sono gli studenti "sfida". La raccomandazione principale del programma è che in ogni scuola secondaria gli studenti "sfida" abbiano un ambiente di studio dopo l'orario scolastico, nel quale vengono coinvolti il personale della scuola, i rappresentanti della comunità ed i genitori. La scuola sarà aperta per le varie attività di studio e sociali. Si presume che l'aumento del senso di appartenenza degli studenti alla scuola ed alla comunità influenzi i comportamenti a rischio degli studenti e riduca in modo significativo le dimensioni di abbandono palese e occulto da scuola (Biderman e Navon, 2003).

Un altro programma, nel quale si rafforza la tendenza alla collaborazione le associazioni comunitarie e il Ministero dell'Istruzione, Dipartimento dell'educazione e del welfare, è "Muse". Questo è un modello di azione per la scuola secondaria, progettato solo per i giovani a rischio ed in difficoltà, motivati ed interessati all'arte. Nel "Muse" la scuola è un centro di apprendimento in cui ad ogni alunno è adattato un programma personale, che include il supporto di tutoraggio personale da parte di professionisti, la formazione individuale e di gruppo e la formazione dei genitori. L'intento è che i giovani siano inseriti anche in attività di volontariato nella comunità, di loro scelta. Il programma di studio nel "Muse" comprende gli studi tradizionali per la maturità, studi di indirizzo artistico, di abilità commerciali, che verranno insegnati dagli esperti di diversi campi appartenenti alla comunità. Il "Muse" fornisce un'alternativa agli studenti a rischio, sviluppando i loro punti di forza e le loro abilità (Wasserman e Nizzani, 2005).

In conformità con la decisione del Governo, è stato attuato nel 2007 il programma nazionale per bambini e giovani a rischio e a disagio in tutte le comunità in cui il numero di persone supera le 20.000. In totale il programma funziona in 56 località (Servizio di Consulenza psicologica, 2013). L'importanza del programma è, in primo luogo, che vengano unificati tutti i progetti, terapeutici e preventivi, di tutti i ministeri, in particolare i progetti che coinvolgono popolazioni di giovani a rischio, oltre che avvenga un rafforzamento nella percezione della scuola come centro del processo di sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo.

Per la gestione del programma è stato creato un modello di funzionamento che comprende un comitato interministeriale di guida (comando), un comitato direttivo regionale (distretto), un comitato direttivo locale (insediamento). In ogni comunità è stata fatta la mappatura dei bambini a rischio e la commissione locale ha scelto tra i progetti proposti, quelli più adatti a quella mappatura. In seguito i comitati regionali hanno approvato i piani.

Progetto di Schmid Hellel

A Novembre 2003 il governo Israeliano ha deciso di formare una commissione pubblica sotto la responsabilità di Prof. Schmid Hellel, per testare la situazione di bambini e adolescenti a rischio in Israele. La commissione ha lavorato due anni e ha pubblicato un report finale a settembre 2006. Il governo ha deciso di adottare le indicazioni della Commissione Schmid e di formare una Commissione interministeriale che abbia la responsabilità di applicare i consigli della Commissione Schmid. Il progetto ha lo scopo di minimizzare la percentuale di bambini che sono esposti a marginalità, che non sono seguiti dalla famiglia, che mostrano comportamenti non adattivi o problemi emozionali. Questo programma è stato avviato in via sperimentale nel 2007 in tre comuni ebraici e in comune arabo.

Applicazione attuale del Programma Schmid

Regione	Totale comuni	Ebrei	Arabi	Misto
Totale	67	33	26	8
Sud	22	17	5	0
Nord+Haifa	30	8	18	4
Gerusalemme	5	4	0	1
	10	4	3	3

“Città senza violenza”

Il progetto di prevenzione della aggressività “Città senza violenza” è stato avviato dal Ministero dell’Istruzione Israeliano nel 2010 (3 anni fa), come progetto pilota in alcune municipalità dotate di validi centri psicologici e si è occupato di prevenzione a problemi come il disadattamento e il bullismo nelle scuole elementari, nell’obiettivo di intervenire sulle manifestazioni precoci di tali fenomeni.

Numero di paesi che partecipano al progetto	Regione	Settore
22	Nord	Ebraico
23	Centro	
17	Sud	
21	Gerusalemme	
21	Nord	Non Ebraico
21	Sud	
14	Beduino	

3.6. Conclusioni

Confermando quanto si è osservato nelle conclusioni al capitolo precedente emergono in relazione al problema specifico della dispersione, nella complessità del sistema scolastico israeliano, aspetti negativi e insieme positivi relativi al ‘settore arabo’. Da una parte in questo si evidenzia una situazione più preoccupante con dati costantemente peggiori rispetto al ‘settore ebraico’ pubblico o statale, dall’altra le scuole arabe beneficiano del grosso investimento dello Stato nella lotta contro la dispersione; come evidenziato, tra l’altro dalle ultime tabelle sui programmi specifici attuati nelle scuole arabe come in quelle ebraiche.

Non irrilevante che la dispersione sia inferiore, rispetto ai loro compagni, anche tra le ragazze arabe, confermandosi così il rilevante progresso della scolarizzazione femminile nella popolazione araba.

Si deve inoltre osservare che la grande attenzione e l’investimento dello Stato nella lotta contro la dispersione se in positivo porta a un imponente programma di interventi, ha un risvolto negativo se si basa su un sistema di controllo affidato in prima istanza a funzionari anzi “ufficiali” ministeriali, i kabas con funzioni di monitoraggio sugli istituti scolastici di ogni comune che,

sentendosi costantemente sotto valutazione possono occultare il fenomeno invece di affrontarlo. Risolto negativo in quanto il problema dispersione richiede, prima dei programmi ministeriali più o meno imponenti e per la stessa efficacia di questi, il riconoscimento e l'impegno attivo di insegnanti e capi di istituto.

Capitolo 4 - Il progetto di ricerca azione sulla dispersione scolastica nelle scuole arabo israeliane in Galilea

4.1 Perché la ricerca-azione

In primo luogo la nostra scelta di effettuare una ricerca-azione è giustificata dalla particolare ‘appropriatezza’ di questa procedura – di questo modo di fare psicologia sociale – con le situazioni di emergenza e di conflitto.

Non può infatti essere considerato casuale che la ricerca-azione sia sorta e si sia affermata durante il secondo conflitto mondiale e nel periodo immediatamente post bellico: con le ricerche condotte da Lewin sin dall’inizio del conflitto, e a causa dell’impegno bellico statunitense, sul cambiamento delle abitudini alimentari – ricerche che possono essere di fatto considerate ricerche-azione in quanto volte al cambiamento attraverso il coinvolgimento attivo dei gruppi; con la sua successiva ricerca sui “gruppi minoritari o non privilegiati”, solo avviata, dove i principi base della ricerca-azione vengono esplicitati; con le pluriennali ricerche del Tavistock Institute di Londra (con il quale il Center for Group Dynamics costituito da Lewin presso l’ M.I.T. collaborava) sul reinserimento dei reduci.

Perché nella scuola

Se questa è una considerazione generale si può in riferimento alla scuola osservare che questa è un luogo privilegiato per la ricerca-azione in quanto è nello stesso tempo una comunità e una istituzione che interagisce fortemente con l’esterno: con le famiglie e, come accade particolarmente in Israele con le autorità politiche locali; e soprattutto in quanto è nello stesso tempo un luogo di cooperazione e di conflitto tra individui e tra gruppi, di potenziale integrazione sociale, ma spesso fonte di esclusione e di emarginazione.

Se ci si riferisce più nello specifico al problema della dispersione si evidenzia la necessità di interventi che coinvolgano sin dalla fase progettuale insegnanti, capi di istituto, funzionari (come il Kabas), autorità politiche locali e che non seguano un procedimento top down come i progetti

ministeriali ai quali ci si è riferiti nel capitolo secondo e alla fine del capitolo precedente per quanto riguarda i progetti in atto nelle scuole di Iksal.

In un lavoro dedicato alla ricerca-azione in ambito scolastico¹² si osserva che “La *ricerca azione* nella scuola viene vista sotto due aspetti. Uno più ‘tradizionale’ (Crookes, 1993) che vede la *ricerca azione* come uno strumento per la riqualificazione professionale dell’insegnante. Acquisire la capacità di gestire in maniera appropriata ed efficace gli strumenti della *ricerca azione* permette all’insegnante di affrancarsi dalla schiavitù di chi è in balia delle mode metodologiche (Nunan, 1989). Gli strumenti e la procedura della ricerca azione offrono all’insegnante la possibilità di esplorare la realtà nella quale opera e di analizzare come lavora, di introdurre dei cambiamenti e di sperimentare novità. Il tutto criticamente... La visione ‘radicale’ non ignora questa visione più tradizionale ma vede la *ricerca azione* più come uno strumento per avviare cambiamenti educativi fondamentali a partire dal basso, ossia dalle scuole stesse (piuttosto che dall’alto, ossia da istituzioni quali Ministeri, ecc). La scuola come una comunità di ricercatori con il compito, attraverso la ricerca azione di mettere in discussione valori e comportamenti che sono tacitamente accettati) (Carr & Kemmis cit in Crookes, 1993).

La ricerca-azione da noi pianificata ha voluto essere ‘radicale’ in quanto è caratteristica essenziale della ricerca-azione produrre cambiamenti significativi, “radicali” o “fondamentali”, dal basso: se non si verifica questa condizione non si tratta di ricerca- azione, ma di altro; ad esempio di un percorso di formazione che naturalmente può produrre anch’esso dei cambiamenti. Nella modalità ‘radicale’ di ricerca-azione si attua inevitabilmente anche quella ‘tradizionale’.

La ricerca-azione inoltre già nella sua fase osservativa di conduzione di colloqui individuali e di gruppo con gli insegnanti realizza quella che viene chiamata la *self reflective enquiry* “più proficua se viene condotta in gruppo con colleghi, proprio perché, a differenza dello studio e della riflessione individuale, permette una circolazione di più idee, più esperienze, più conoscenze e più prospettive che insieme possano servire a scuotere o ad illuminare chi riflette” Detto in breve gli insegnanti parlano tra loro più di prima del problema posto dai colloqui condotti e questo può avere effetti positivi.

Si deve aggiungere che la ricerca- azione essendo condotta insieme da chi lavora nella scuola e da esterni permette che siano visti (e quindi posti in discussione) dall’occhio esterno fatti che gli occhi interni non vedono per un processo di assuefazione. Infine l’osservazione che si conduce è sistematica , segue particolari metodologie aderenti il più possibile ai criteri di scientificità applicabili alle scienze sociali: in primo luogo separare il momento dell’osservazione da quello dell’interpretazione.

¹² Carmel Mary Coonan. “La ricerca azione”, Università Ca’ Foscari, Venezia.

La ricerca azione variamente intesa molto praticata nelle scuole del Regno Unito, negli Stati Uniti, in Canada (Kemmis, 1985, 1987; Easen, 1985), non sembra altrettanto frequente in altri paesi come ad esempio l'Italia. Si può dubitare, ad esempio che possa essere considerata una ricerca-azione, anche se è stata presentata e viene spesso raccontata come tale il Progetto 2000 del Ministero Italiano dell'Istruzione. Questo in quanto trattasi di programma ministeriale e, pertanto, calato dall'alto (top down) e in quanto la sua finalità principale sembra essere la rilevazione dell'efficacia dell'insegnamento in particolare delle lingue straniere.

Una ricerca-azione nella scuola che può costituire per noi un punto di riferimento in particolare per quanto riguarda il rapporto con le famiglie è il progetto Chance avviato a Napoli nel 1998 (Moreno, 2009) in quanto affronta una situazione di marginalità, conflitto sociale, violenza paragonabile alla nostra.

4.2 Perché il modello di Lewin

Avendo deciso di proporre, e poi attuare, una ricerca-azione il gruppo di ricerca costituito dagli operatori dei Centri di Psicologia si è orientato - già a partire dal processo di formazione di cui si dirà nel paragrafo successivo - verso l'assunzione del modello di Kurt Lewin ritenendolo ancora attuale (Colucci, 2008). Questo sulla base delle seguenti principali considerazioni.

L'essenzialità, in particolare nella situazione in cui operiamo, della teoria lewiniana della "ecologia psicologica" (Lewin 1944); ovvero la necessità di partire da una considerazione e da una analisi di tutti i fattori non psicologici, in primo luogo storici, politici, economici; il che significa contestualizzare la ricerca che in quanto tale è in senso proprio "situata".

Si è ritenuta particolarmente coerente con la ricerca-azione la metodologia sperimentale. Infatti la sperimentazione, con le sue manipolazioni è volta a verificare l'efficacia degli interventi e l'entità dei cambiamenti; non ostante le difficoltà connesse alla sperimentazione condotta sul campo, per di più in una istituzione come la scuola. Nella sperimentazione lewiniana, sin dalle ricerche condotte nel periodo berlinese (si pensi all'esperimento sulla collera condotto con Tamara Dembo) lo sperimentatore fa parte del campo sperimentale insieme ai soggetti pur svolgendo necessariamente un ruolo diverso.

Infatti, nella ricerca-azione di Lewin tutti i soggetti sono coinvolti in una partecipazione attiva sin dall'inizio e i gruppi sono i protagonisti del cambiamento ma questo non annulla e anzi valorizza le diversità e le specificità dei diversi ruoli e delle diverse competenze coinvolte.

La ricerca-azione lewiniana, anche se di fatto si è occupata dei cambiamenti anche delle abitudini alimentari e dei comportamenti produttivi nelle fabbriche tessili è nata ed è stata esplicitata per affrontare la conflittualità tra gruppi e il problema dei gruppi non privilegiati (Lewin, 1946), pertanto è consona alla situazione in cui si svolge la nostra ricerca-azione. L'attualità a questo riguardo del modello lewiniano è stata verificata dal fatto che recenti ricerche sui rapporti conflittuali tra gruppi in Israele si siano rifatte al modello di Lewin (Bargal e Bar 1992; Bargal 2006).

Infine sulla teoria di Lewin si fonda la Action Science e quindi la procedura delle Comunità di Pratica (Friedman, 2009) che è nostra intenzione applicare in primo luogo nei nostri Centri di Psicologia e quindi nelle scuole tra le/gli insegnanti disponibili, parallelamente alla prosecuzione di questa ricerca-azione.

4.3 Il nostro progetto

Il nostro progetto si è proposto di adottare le procedure essenziali della ricerca-azione di Kurt Lewin al fine di verificarne l'efficacia nella particolare situazione considerata. Questo significa assumere dei principi metodologici e non significa affatto replicare in modo rigido dei protocolli o adottate delle "ricette già confezionate": questo entrerebbe in palese contraddizione con Lewin che raccomandava ripetutamente (1947, 1946) di non adottare tali ricette in quanto ogni singolo concreto caso presenta le sue diversità e specificità dalla cui considerazione bisogna partire.

Ci riferiamo in particolare alle seguenti procedure

- "Triangolazione tra ricerca-formazione-intervento" (Lewin, 1946). Infatti, la ricerca ha avuto inizio, ovvero l'idea della ricerca è nata da una formazione condotta nel 2009 dal professor Colucci, nei locali del municipio di Iksal, con gli operatori dei centri di psicologia scolastica di Nazarethh, Iksal, Kana. Formazione relativa al gruppo di lavoro, alla ricerca-azione e al ruolo del gruppo di lavoro nella ricerca-azione. Dopo questa fase formativa durata una settimana, il formatore e gli operatori hanno deciso di realizzare una ricerca-azione sulla dispersione scolastica e hanno elaborato insieme il progetto di ricerca; in seguito lo hanno attuato collaborando. Si è quindi attuata la modalità indicata da Lewin (1946) come ottimale: formazione con gruppi di operatori (in questo caso gli psicologi dei Centri di psicologia scolastica) che lavorano già in equipe --->continuazione della

collaborazione tra formatore e questi gruppi di operatori nelle situazioni concrete nelle quali lavorano¹³.

- Considerazione dei “fattori non psicologici o ecologici” come momento iniziale della ricerca (Lewin, 1944; cfr anche Lewin 2005 pp 71 ss). A questa esigenza intendono rispondere i capitoli precedenti, a partire dal capitolo primo sulla storia della scuola in Palestina nel periodo del Mandato britannico che precede la nascita dello Stato d’Israele. Soprattutto a tal fine si è inizialmente effettuata una “mappatura” delle zone (Iksal e Kana) in cui si è svolta la ricerca, considerate nell’ambito del territorio più ampio di appartenenza ovvero l’interland di Nazarethh in Galilea (si veda cap. 5).
- Discussione-decisione di gruppo per trasformare la motivazione in azione (Lewin, 1947; cfr anche Lewin 2005 pp . 271 ss) Quanto emerso dalla fase osservativa è stato discusso con gruppi di insegnanti delle scuole coinvolte (restituzione del dato) : discussioni finalizzate a portare le/gli insegnanti a decidere le buone pratiche e gli interventi da attuare (si veda capitolo 6 e capitolo 7)
- Attuazione, per quanto ci è stato possibile, di procedure sperimentali confrontando le scuole nelle quali è stato condotto l’intervento con le scuole nelle quali l’intervento non è stato condotto (si veda capitolo 7)
- Misurazione per quanto possibile dei risultati ottenuti (si veda capitolo 7, parte finale)

Un obiettivo sovra ordinato, non dichiarato nel progetto, a partire dalla formazione condotta nel 2009, è consistito nel portare gli psicologi dei centri di psicologia scolastica da una operatività prevalentemente clinico-diagnostica a una attività psicosociale o clinico-sociale focalizzata sul contesto e sulla comunità e non solo sugli individui

Si riporta qui di seguito il progetto dal quale siamo partiti. Nelle scuole, con i capi di istituto e con le/gli insegnanti è stata presentata e discussa una sintesi tradotta in arabo di tale progetto . Tale sintesi è stata discussa anche con funzionari, politici, dirigenti di centri psicologici e altri stakeholders.

¹³ La ricerca che inizialmente doveva svolgersi anche a Nazarethh si è svolta nelle cittadine limitrofe di Iksal e Kana (vedi cap. 5) per la maggiore ampiezza e complessità di Nazarteh e per difficoltà qui incontrate (resistenze della dirigente de settore scolastico del municipio)

4.3.1. Il progetto proposto

“Ridurre la dispersione scolastica e incrementare la capacità della scuola di favorire l’inserimento sociale.:Una ricerca azione”

Obiettivi della ricerca

L’obiettivo della ricerca che si propone consiste nell’analizzare il fenomeno del disadattamento scolastico, a iniziare dagli abbandoni scolastici (drop-outs) e dalla dispersione scolastica nelle sue diverse manifestazioni, al fine di avviare nelle scuole interventi volti a ridurre tali fenomeni di disadattamento e di dispersione. Interventi che devono coinvolgere in primo luogo le/gli insegnanti e i genitori.

L’obiettivo non è quindi meramente conoscitivo, ma intende produrre un *cambiamento* trasmettendo un metodo di lavoro e dei modelli di comportamento professionali. Metodo e modelli che non andranno calati dall’alto ma costruiti insieme a tutti i soggetti coinvolti come è richiesto dalle pratiche della ricerca azione

Le scuole su cui si intende intervenire appartengono, come meglio specificato nel seguito, a comunità arabo israeliane in Galilea

Per le caratteristiche della ricerca azione che viene svolta *non sui soggetti, ma con tutti i soggetti* coinvolti, il dialogo e la collaborazione coinvolgerà oltre che i ricercatori, tutti i soggetti coinvolti (insegnanti, operatori scolastici in genere, genitori, autorità locali di diverso tipo) arabi israeliani ed ebrei israeliani.

Quindi la ricerca azione che si propone vuole costituire una modalità concreta per favorire il *dialogo interculturale*.

Il problema

Il disadattamento scolastico, la dispersione scolastica complessivamente intesa, e i conseguenti processi di esclusione sociale, costituiscono tipicamente un fenomeno diffuso in tutte le aree sottosviluppate o con gravi problemi sociali caratterizzate da alti livelli di disgregazione ambientale, stress, conflitti; e, in queste aree, colpiscono gli strati sociali più bassi dal punto di vista socioeconomico e culturale. Si innesca così un circolo vizioso che aggrava l’esclusione sociale e la disgregazione ambientale; dove *l’ambiente* viene inteso come *spazio di vita* (Lewin) costituito da diverse componenti.

Il problema va quindi inteso come multi fattoriale, ovvero non riconducibile a una sola causa o a un solo fattore; allo stesso modo non riguarda solo gli allievi e gli insegnanti, ma tutti gli attori sociali.

La situazione in Israele: precedenti ricerche

In Israele sono state condotte numerose ricerche e interventi sul problema della dispersione scolastica. Questa ricerca, nella sua fase conoscitiva, inizierà dall'analisi di questa letteratura. Qui ci si limita ad osservare che negli anni '90 il Ministero dell'Educazione israeliano ha avviato un notevole programma diretto a ridurre il tasso di abbandoni scolastici. Tuttavia, come risulta dalla letteratura, questo tentativo per quanto necessario non risulta sufficiente. Resta grave ad esempio il problema del "internal dropouts", ovvero degli studenti che pur restando formalmente iscritti alla scuola non partecipano e non ricevono una reale formazione (Cohen-Navot, Frankovitch, & Reinfeld, 2000). Inoltre, la pressione esercitata dal Ministero sulle scuole per portarle a raggiungere livelli sempre più elevati, definiti da test standardizzati, ha dirottato gli allievi problematici verso una varietà di scuole o classi "speciali" che non possono che aggravare il ciclo dell'esclusione. Al solito, tale problema si manifesta con maggiore gravità tra le fasce più svantaggiate della popolazione.

IPOTESI:

In quanto si tratta di una ricerca-azione, le ipotesi si costruiranno durante il percorso della ricerca. tuttavia possiamo aspettarci di osservare:

1. un generale miglioramento delle relazioni tra studenti e insegnanti e tra insegnanti e famiglie, nel gruppo degli insegnanti;
2. un generale aumento preesistente nel tempo dell'autostima degli insegnanti e degli studenti;
3. una riduzione significativa della dispersione nelle sue diverse forme;
4. una diminuzione significativa dei comportamenti di rischio;
5. una diminuzione delle diagnosi di learning disabilities e di ADHD.

Ambito empirico della ricerca proposta

Sulla base di quanto precedentemente considerato, oltre che di precedenti studi di fattibilità, sono state scelte per questa ricerca le seguenti comunità:

- Iksal. nella Regione di Nazarethh-Jezree Valley
- Kana di Galilea
- Nazarethh

L'unità di analisi non sarà costituito dalle singole scuole ma dalle intere comunità, come richiesto tra l'altro dal framework teorico della ricerca azione.

Fasi della ricerca

La ricerca, che si basa sul modello teorico della ricerca azione lewiniana (Lewin, 1943,1944,1946, Colucci, 2008) e della action science (Friedman 2001; 2009) ; come è richiesto da tali modelli, avrà carattere interdisciplinare e coinvolgerà, nell'intero suo sviluppo e in tutte le sue fasi tutti i soggetti o attori interessati al problema affrontato; a livelli diversi e nel rispetto delle reciproche competenze.

La ricerca si svilupperà in tre principali fasi:

- I) fase di analisi e osservativa
- II) fase di intervento
- III) fase di verifica dell'efficacia dell'intervento

La I fase osservativo correlazionale si articolerà come qui di seguito indicato:

- Ia) Review e analisi della letteratura sul disadattamento scolastico e sulla dispersione scolastica in Israele con particolare riferimento alle scuole arabo israeliane.
- Ib) Analisi e rielaborazione dei dati quantitativi esistenti.
- Ic) Diagnosi e mappatura della complessiva situazione ambientale o "ecologica" delle comunità in cui si svolgerà la ricerca.
- Id) Conduzione di colloqui semidirettivi individuali e di gruppo con gli attori interessati; insegnanti in primo luogo.
- Ie) Analisi dei colloqui condotti ed elaborazione dei risultati.
- If) Discussione con gli attori coinvolti dei principali risultati emersi (restituzione del dato).

La II fase di intervento sarà precisata sulla base dei risultati emersi dalla I fase. Si può tuttavia indicare sin da ora che si articolerà come segue:

- IIa) Nell'ambito della restituzione del dato (If) e in seguito a questa discussione - decisione sulle buone pratiche e sugli interventi da attuare.
- IIb) Definizione e prima pianificazione degli interventi da attuare e contestuale individuazione dei gruppi (costituiti da psicologi, insegnanti, genitori) responsabili dei singoli interventi.
- IIc) Sperimentazione degli interventi da attuare e loro progressivo "aggiustamento".

La III fase consisterà

IIIa) Nella misurazione dei risultati ottenuti attraverso la rilevazione di indici quali: la diminuzione del numero dei dispersi espliciti (drop-out, abbandoni); e dei dispersi impliciti o latenti (diminuzione del numero di studenti segnalati come a rischio dagli insegnanti per problemi familiari e/o di apprendimento e/o comportamentali; diminuzione del numero di assenze); diminuzione del numero di diagnosi di LD e ADHD; miglioramento del rendimento scolastico.

IIIb) Verifiche periodiche del lavoro condotto e dei risultati ottenuti che andranno discussi con i partecipanti.

Difficoltà attese

1) Resistenze da parte delle istituzioni scolastiche, dei capi di istituto e dei funzionari comunali. Resistenze che possono derivare dal non voler riconoscere la gravità del problema dispersione complessivamente intesa (non solo la dispersione esplicita quantificata dal numero dei drop-outs) nei loro istituti e nelle loro comunità.

2) Mancanza di collaborazione da parte degli insegnanti che non intendono mettere in discussione le loro concezioni e i loro comportamenti.

3) Mancanza di risorse, ovvero difficoltà di ottenere le risorse finanziarie necessarie per introdurre i cambiamenti che possono richiedere un cambiamento-miglioramento delle strutture scolastiche (in termini di ambienti, spazi, mezzi ad esempio informatici) prima e oltre che un cambiamento di concezioni e comportamenti.

Capitolo 5: I fattori ecologici

La descrizione e l'analisi dei fattori ecologici, come si è spiegato nel capitolo precedente, costituisce un essenziale punto di partenza di questa ricerca-azione che segue il modello lewiniano. In un primo paragrafo si porta l'attenzione sulle caratteristiche demografiche sociali, economiche, più significative, anche ai fini di questa ricerca, della popolazione araba: emerge un costante svantaggio nel confronto con la parte ebraica, tuttavia una valutazione più complessiva richiederebbe un confronto con le condizioni di vita dei paesi arabi confinanti. Vi è da osservare, tra l'altro, che la popolazione araba è più giovane e si sposa in età più giovanile.

Si passa in un secondo paragrafo ad analizzare la situazione ecologica della zona nella quale si è svolta la ricerca partendo da Nazarethh in quanto Iksal e Kana fanno parte dell'hinterland di Nazarethh, una zona urbanizzata senza soluzione di continuità, ad alta densità abitativa. Nazarethh uno dei municipi più antichi e la città araba più popolosa è in condizioni di relativo vantaggio. Questo non significa che non vi siano problemi di disgregazione sociale e di comportamenti antisociali. Nazarethh ha avuto un improvviso e rapido sviluppo urbanistico anche perché ha accolto dopo il 1948 gli abitanti di villaggi e cittadine vicine che furono distrutti, tra cui Saffoura che era la più grande (nel 1948 con un numero di abitanti pare più elevato di quelli di Nazarethh). In zona più elevata limitrofa a Nazarethh è stata costruita Nazarat Illit un municipio diverso con residenti quasi esclusivamente ebraici.

La consistente presenza cristiana a Nazarethh (sede vescovile, la più importante dopo quella di Gerusalemme) per un verso può costituire un fattore di protezione per un altro costituisce un elemento di diversità e complessità, a partire dal sistema scolastico per la consistente presenza di scuole private delle diverse confessioni cristiane.

Si passa quindi alla descrizione di Kana e soprattutto di Iksal con un netto squilibrio a vantaggio di quest'ultima giustificato dal fatto che l'estensore di questa tesi vi dirige il Centro di Psicologia Scolastica e che qui si sono svolti gli interventi rendicontati.

Un dato non riportato dalle statistiche ma che è importante tener presente è che sulla vita pubblica di Kana e di Iksal, come di altre cittadine e villaggi arabi, esercitano una importante influenza i clan familiari (famiglie allargate tra loro collegate da rapporti di parentela)

Vengono riportati per quanto riguarda Iksal i dati scolastici, compresi quelli relativi alla dispersione, relativi all'anno scolastico 2008/2009, immediatamente precedente l'avvio della

ricerca; infine viene analiticamente descritto nella sua struttura, nella sua funzione e nella sua operatività il Centro di Psicologia direttamente coinvolto nella ricerca. Si fa riferimento per questo anche ai programmi ministeriali contro la dispersione che attualmente impegnano il Centro.

5.1. Dati essenziali sulla popolazione arabo israeliana

5.1.1. Popolazione ebraica e popolazione araba a confronto

Secondo lo Statistical Abstract of Israel, Ufficio Centrale di Statistica (CBS) la popolazione dello Stato di Israele alla fine dell'anno 2009 contava un totale di 7.552.000 abitanti, di cui 1.535.600 arabi e 5.703.700 ebrei.

La popolazione di origine araba è caratterizzata da una prevalenza di individui di giovane età: quasi il 37,6% degli abitanti ha, infatti, meno di 14 anni, con un'età media registrata di 20 anni (The Galilee Society – The Arab National Society for Health Research & Services, Report 2010) Questi dati evidenziano la giovane età della popolazione araba in confronto a quella ebraica, per cui si rileva, invece, un'età media registrata di 32,5 anni (CBS.2010).

Per quanto riguarda la distribuzione delle credenze religiose, l'82% degli arabi sono musulmani, il 9.0% sono di fede cristiana e l'8.5 % sono drusi (The Galilee Society).

Il numero delle donne è maggiore rispetto a quello degli uomini nella popolazione Israeliana, ma per quanto riguarda la popolazione di origine araba si riscontra un numero maggiore di individui di sesso maschile, ovvero 102.7 maschi su ogni 100 femmine.

L'età media in cui i giovani contraggono matrimonio formando così un nuovo nucleo familiare è 25 anni per i maschi e 20 anni per le femmine, età inferiori rispetto a quanto avviene per la popolazione ebraica per cui l'età media per contrarre matrimonio è di 27,3 anni per i maschi e 24,3 per le femmine (The Galilee Society). La percentuale di persone sposate è maggiore di più di un punto percentuale per gli uomini (57,8% di arabi sposati contro i 56,5% ebrei) e per poco meno di 5 punti percentuali per le donne (il 59,1% delle donne arabe sposate contro il 54,2% delle donne ebre).

La percentuale di separazioni e divorzi nelle coppie arabe è molto bassa. Considerevole è invece il tasso delle vedove in confronto a quello dei vedovi, rispettivamente 5,1% e 0,5%.

Nella formazione delle nuove famiglie, un fenomeno ancora molto diffuso è quello dell'unione in matrimonio dei membri di un stesso albero genealogico legati da rapporto familiare.

Una famiglia araba in Israele conta in media 4,37 componenti, mentre nelle famiglie ebraiche i componenti sono in media 3,12 (CBS 2010, tab 5.1). Il tasso di fertilità femminile delle donne arabe in Israele durante il 2009 si ascrive a 3,8 nascite per donna contro le 2,9 delle donne ebraiche.

5.1.2. Abitazione e condizione domiciliare

Le condizioni abitative sono rilevanti nella definizione dello stile di vita e per meglio comprendere le caratteristiche culturali e sociali della popolazione di interesse. Il 94% delle famiglie arabe in Israele abitano in case di loro proprietà.

Il 41,6 % delle famiglie arabe vive in case di superficie compresa tra 120-159 m², considerando che i nuclei familiari sono discretamente numerosi, risulta che la densità abitativa si aggira sui 1,17 abitanti per stanza, mentre, per quel che riguarda la popolazione ebraica, questo dato si attesta a 0,9 abitanti per stanza. A questo bisogna aggiungere che il 46% della popolazione di origine araba ha denunciato l'impossibilità di costruire una casa adatta al proprio nucleo familiare, nonostante il 55,2% ne abbia dichiarato l'esigenza.

Il 94,9% delle famiglie arabe sono allacciate alla rete idrica pubblica, il 94% è collegata ai servizi elettrici pubblici e solo 87,2% delle abitazioni sono connesse alla rete fognaria. È rilevante notare come la percentuale delle famiglie che usufruiscono di questi servizi pubblici sia diminuita nel corso dell'ultimo decennio, soprattutto per ciò che concerne gli insediamenti non riconosciuti.

Esiste una forte carenza nella disponibilità di spazi di gioco e giardini pubblici nelle comunità arabe in Israele, solo il 22,6% dei membri della comunità hanno accesso a tali spazi.

Uno dei problemi maggiormente riscontrati è la distanza delle strutture ospedaliere dai centri abitativi arabi: circa il 91,6% della comunità araba vive a più di 5 km di distanza dall'ospedale più vicino.

Anche le strutture scolastiche sono spesso collocate ad una distanza troppo elevata dalle abitazioni, per cui il 21,2% degli arabi deve percorrere tra 1 e 5 km per raggiungere la scuola più prossima.

Il 59,5% delle famiglie arabe hanno un computer e nonostante il significativo incremento degli ultimi anni, solo il 55,2 % delle famiglie possiede una rete internet domestica.

5.1.3. Situazione lavorativa

Il tasso di occupazione tra gli arabi israeliani maggiori di 15 anni è calcolato al 46,9%, a fronte di una percentuale del 59,6% tra la popolazione ebraica. Il tasso di occupazione si differenzia fortemente per il genere. A fronte di una percentuale del 65,1% per gli uomini, si rileva una percentuale del 28,3% per le donne arabe. Diversi i dati che si raccolgono nella popolazione ebraica, dove si riscontra una minore differenza tra i generi: rispettivamente il 61,5% e il 57,9% degli uomini e delle donne sono inseriti nel mondo del lavoro (The Galilee Society)

E' interessante notare come soprattutto, nella popolazione arabo-israeliana esista una correlazione positiva tra gli anni di scolarità e la partecipazione al mondo del lavoro, soprattutto per quanto riguarda la popolazione femminile, infatti, il tasso di occupazione delle donne che hanno portato a termine 13 anni di istruzione, raggiunge il 66,2%.

La percentuale dei disoccupati tra gli arabi è, invece, del 7,1%, suddivisa in un tasso di 10,5% per le donne e 5,6% per gli uomini.

E' interessante notare come il campo dell'istruzione araba accolga una forza lavoro in massima parte femminile. Tra le donne il 44,3% è occupato nell'educazione, mentre solo il 9,3% degli uomini (su un totale assoluto di uomini lavoratori molto più elevato rispetto al totale assoluto delle donne lavoratrici) è inserito nell'ambito scolastico (The Galilee Society).

5.1.4. Qualità di vita

L'entrata lorda per un nucleo familiare arabo israeliano è di 8.171 NIS mensili comparata con l'entrata lorda ebraica che si aggira intorno ai 10.965 NIS mensili lordi (The Galilee Society).

La spesa media di un nucleo familiare arabo è in Israele è di 8.277 NIS a fronte di una spesa media mensile di 12.342 NIS per i nuclei familiari ebraici.

Nella totale della spesa mensile araba il 28,4% viene speso per l'acquisto degli alimenti, il 10,6% per i servizi idrici, elettrici e fognari, il 9,4% per educazione, cultura e attività ricreative e il 5,2% per gli eventi sociali. La popolazione ebraica, invece, mensilmente spende il 17,2% in prodotti alimentari e il 12,9% in educazione, cultura e attività ricreative (The Galilee Society).

5.1.5. Educazione: situazione generale

Il 97,1% del totale della popolazione dello Stato di Israele è alfabetizzata a fronte del quanto 94,2% della popolazione araba .

Dati rilevati dal CBS nel 2008 riportano una percentuale di analfabetismo tra le donne arabo-israeliane del 13,4%, mentre tra le donne israeliane del 3,4%. Se si considera la popolazione maschile, invece, si ha una percentuale di analfabetismo del 5,5% tra gli arabi e del 1,9% degli israeliani (CBS, 2008, TAB. 8,3).

Il tasso di iscrizione dei minori di 14 anni alla scuola primaria o prescolare è del 98,5%. Nella fascia di età tra i 15 e i 17 anni, il tasso decresce al 91,5%, con una più grave riduzione tra la popolazione maschile. Nella fascia d'età tra i 15 e i 17 anni il tasso di abbandono scolastico diminuisce al 5,4% e rimane più alto tra i maschi (8,6%) piuttosto che tra le femmine (2,2%) (The Galilee Society).

La dispersione scolastica tra gli arabi israeliani dai 15 anni in su è del 21% e le ragioni più diffuse indicate a giustificazione dell'abbandono scolastico sono a mancanza di interesse per l'educazione e le difficoltà economiche (The Galilee Society).

5.2. La zona in cui si è svolta la ricerca

5.2.1. La città di Nazarethh

Nazarethh è la più grande città a prevalenza araba in Israele e conta 78.000 abitanti. La città si è sviluppata da un nucleo storico (la città vecchia) e si è estesa in direzioni differenti sviluppandosi come una città metropolitana.

La città di Nazarethh è considerata un polo essenziale per il turismo religioso nello stato e, dunque, un'importante fonte di ricchezza economica. Circa il 50% dei turisti che provengono dall'estero visitano la città di Nazarethh e le sue attrazioni turistiche: chiese, moschee, siti archeologici, architetture islamiche orientali, ristoranti etc. In aggiunta, negli ultimi anni si è intensificato anche il turismo interno

Lo sviluppo di Nazarethh come città metropolitana si manifesta in diverse aree, come ad esempio l'assistenza sanitaria: esistono tre ospedali nella città che si occupano della salute e di offrire servizi medici ai cittadini della regione di Nazarethh.

Negli anni recenti la città ha vissuto una fioritura, anche grazie alle numerose iniziative per lo sviluppo economico nate nell'ambito dell'industria, nell'hi-tech e nel settore turistico.

Le aziende Israeliane e multinazionali dell'hi-tech (Nazdaq, Ngt, Galil soft, Tsofen, Cisco, Steff Wartheimer, ecc.) sono interessate agli investimenti in Nazarethh e puntano a rafforzare l'economia della città. La fondazione della municipalità di Nazarethh risale al 1875.

Dati sulla città di Nazarethh:

Estensione della municipalità: 14.200 km², di cui:

- 29% del territorio di proprietà privata;
- 39% del territorio di proprietà statale;
- 22% del territorio di proprietà della Chiesa.

Popolazione: 78.000 abitanti

- 41% circa tra 0-18 anni;
- 52% tra 19-64 anni;
- 6% sopra i 65 anni.

La popolazione di Nazarethh è per il 60/70% composta da cittadini di fede musulmana e per il 30/40% composta da cittadini di fede cristiana.

Nazarethh si colloca al 4° livello della scala socio-economica (il livello 1 è il più elevato). Il tasso di disoccupazione della città è del 12%.

- Quartieri: la città di Nazarethh è costituita in diversi quartieri, ognuno popolato da un particolare livello sociale, gruppo familiare o religioso. Questo senso di appartenenza frammentato all'interno della stessa città, provoca difficoltà sociali che si manifestano, ad esempio, in comportamenti antisociali tra i giovani di differenti quartieri.
- Nuovi quartieri: Nuove zone residenziali sono appena sorte nella città di Nazarethh e sono generalmente abitate da giovani coppie e famiglie che stanno attualmente rompendo le tradizionali norme esistenti nella distribuzione delle aree abitate. Questa modalità di abitare non ha però portato ad una integrazione maggiore, bensì ad un'assenza di vita sociale e aggregativa nei nuovi quartieri e alla mancanza di interesse per l'ambiente. I nuovi quartieri sono spesso afflitti da vagabondaggio giovanile, vandalismo e faide tra i giovani.
- Minaccia di infiltrazione della criminalità organizzata nella città: La sensazione di infiltrazioni della criminalità organizzata che cerca di organizzare i suoi affari nella città di Nazarethh è in crescendo negli ultimi anni. Tale sensazione è confermata dal crescente manifestarsi di episodi violenti quali furti, sparatorie, incendi dolosi e diffusione del mercato

nero. Il fenomeno preoccupa la cittadinanza e soprattutto per quanto riguarda lo sviluppo economico che potrebbe venire fortemente danneggiato.

5.2.3. Settore educativo

Per quanto riguarda l'area educativa, la città è considerata un punto centrale con una vasta offerta di buoni istituti scolastici e riceve studenti dalle aree e dalle città limitrofe. Nella città di Nazarethh sono presenti 51 scuole di cui una metà afferiscono al sistema educativo statale e l'altra metà sono proprietà delle istituzioni religiose.

Sono presenti anche istituti prescolari statali a cui sono iscritti 1.984 bambini e istituti prescolari privati frequentati da 1.308 bambini

Frequentano le scuole elementari di Nazarethh 11,000 bambini. L'istruzione elementare si divide in :

- 13 scuole elementari statali (6 livelli di classe) frequentate da 6,607 bambini
- 10 scuole private non riconosciute (8 livelli di classe) frequentate da 4,368 bambini

Anche l'educazione secondaria si suddivide in statale o privata, riconosciuta o non riconosciuta dallo Stato e in normale o speciale.

Per quanto riguarda l'educazione statale sono 4,719 gli studenti si servono di queste scuole:

- 5 scuole medie inferiori statali (livello di classi dal 7 al 9)
- 3 scuole medie superiori statali

Si contano 10 scuole secondarie riconosciute private che accolgono 5,564 studenti. Per quanto riguarda gli istituti scolastici speciali nella città di Nazarethh ne esistono 7 frequentate da 500 allievi. Oltre agli istituti speciali Nazarethh offre 3 scuole professionali ('Amal, Miftan and Ne'mat) a cui sono iscritti 800 studenti.

In totale 26.000 studenti hanno frequentato le scuole medie di Nazarethh nel 2010, di questi 13.310 maschi e 12.670 femmine.

La percentuale degli studenti idonei agli esami di maturità è stata del 49,57% nell'anno scolastico 2009/2010.

La percentuale della dispersione scolastica esplicita tra gli studenti delle classi dalla 7° alla 12° è stata, secondo i dati del Ministero dell'Educazione, del 4%. La percentuale di dispersi

implicitamente, invece, non è ancora stata misurata, data la difficoltà nella definizione e rilevazione di tale fenomeno.

A Nazarethh esiste un “centro di promozione dello studente”, chiamato Hesejim Center e un circolo pubblico dello studente che funzionano come centro comunitario della città e sono composti da 300 studenti provenienti da tutti gli istituti superiori.

Tempo libero

Il territorio di Nazarethh vanta la presenza di spazi adibiti al tempo libero:

- 5 centri sportivi;
- un centro culturale municipale, una biblioteca pubblica, un centro per l'educazione degli adulti;
- 7 circoli per giovani e bambini;
- un centro per il supporto dei giovani che proseguono gli studi;
- un centro sociale per gli studenti di Nazarethh;
- il consiglio municipale dei giovani.

5.3. La città di Kana

Kana di Galilea fa parte dell'hinterland di Nazarethh, ed è abitata da 20.000 abitanti circa. L'80% degli abitanti di Kana sono arabi musulmani mentre esiste una minoranza del 20% di cristiani. Anche Kana è stata occupata dall'esercito israeliano durante la guerra d'Indipendenza. Attualmente è considerata una città importante, in quanto si tratta di una zona industriale. Sul territorio di Kana sono presenti sette istituti prescolari privati, quattro scuole elementari pubbliche e due private, due scuole medie pubbliche, una scuola superiore pubblica ed una privata. Kana ospita anche tre istituti di educazione speciale. Il numero totale di cittadini che frequentano le scuole, dalle elementari alle superiori, è di 5.500. Ci sono poi 850 bambini che frequentano le classi prescolari.

5.4. La città di Iksal

Iksal è una cittadina collocata nella periferia a sud della città di Nazarethh, ed è abitata da 12.300 persone circa. La totalità della popolazione di Iksal è araba musulmana. Il paese era tradizionalmente abitato da contadini e piccoli proprietari terrieri che, dopo il 1948 e la fondazione dello Stato di Israele, sono stati privati delle loro terre.

Attualmente la popolazione è per lo più occupata nelle città ebraiche limitrofe, come ad esempio Tel Aviv, o nelle cittadine vicine, come operai o impiegati.

Il livello socio-economico del villaggio è considerato medio-basso rispetto alla media di Israele.

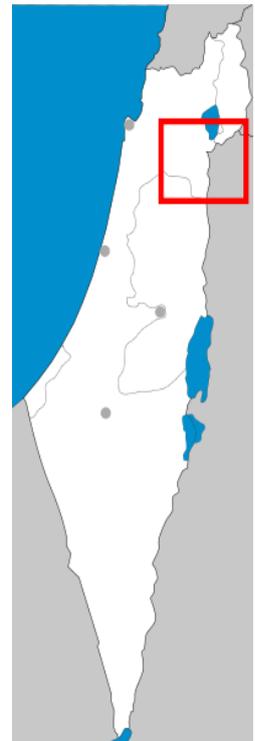
La densità della popolazione è di 1,371 persone per Km².

Il livello economico è di 3/10 sulla scala socioeconomica di Israele

Il salario medio è di 4,345 Shekel contro una media in Israele di 7,466 Shekel pro capite.

L'età media dei cittadini di Iksal è molto bassa, infatti, il 49,2% degli abitanti di Iksal ha un'età inferiore ai 19 anni.

Dal momento che Iksal confina con Nazarethh e fa parte integrante dell'hinterland di questa città, per descrivere il territorio nel quale si è svolta la ricerca è necessario riferirsi alle caratteristiche appunto di Nazarethh (vedi ante).



5.4.1. Le scuole, le studentesse e gli studenti di Iksal

Per quanto riguarda le scuole pubbliche, in Iksal vi sono dieci classi prescolari che accolgono bambine/i di 5/6 anni, tre scuole elementari, una scuola media e un istituto superiore.

- **Scuola elementare A:**

La scuola si sviluppa su un'area di 9000 m². Secondo la legge israeliana, l'estensione di un terreno edificato a funzione di scuola pubblica deve essere minimo di 2300 m². In questo istituto ci sono 3000 m² di terreno sul quale sono costruite 22 stanze, di cui 18 classi. Il rimanente di 6000 m² è costituito da spazio aperto. Nella scuola A sono occupati 30 insegnanti.

Tabella 5.1: Dati della scuola elementare A

Classe N.	LIVEL	Studenti	Studenti	Numero Totale nella classe	Totale di questo livello
	LO	Maschi	Femmine		
1	1	17	18	35	
2	1	16	19	35	
3	1	13	13	26	96
4	2	11	16	27	
5	2	16	12	28	
6	2	12	15	27	82
7	3	18	14	32	
8	3	16	17	33	
9	3	18	12	30	95
10	4	20	8	28	
11	4	18	13	31	
12	4	14	17	31	90
13	5	14	22	36	
14	5	25	11	36	72
15	6	14	13	27	
16	6	17	9	26	
17	6	13	14	27	80
TOTALE		272	243		515

● **Scuola elementare B:**

Il preside della scuola elementare B ha dichiarato che nel proprio istituto scolastico si rileva una “dispersione pari a 0”. Nonostante, vista la generale condizione delle scuole di Iksal, tale dichiarazione appaia improbabile, la scuola B è stata necessariamente omessa dalla ricerca.

● **Scuola elementare C:**

L'area di estensione della scuola elementare C è di circa 9000 m², di questi 2,800 sono edificati con 24 ambienti, di cui 22 classi. I rimanenti 6,2 km² sono spazio aperto. Nella scuola elementare C sono occupati 47 insegnanti.

Tabella 5.2: Dati della scuola elementare C

N.	Livello	Maschi	Femmine	Totale nella classe	Totale studenti per livello
1	1	15	19	34	130
2	1	16	16	32	
3	1	17	15	32	
4	1	19	13	32	
5	2	23	16	39	156
6	2	16	24	40	
7	2	16	21	37	
8	2	19	21	40	
9	3	11	20	31	159
10	3	18	12	30	
11	3	13	14	27	
12	3	13	19	32	
13	3	9	18	27	
14	3	6	6	12	
15	4	16	20	36	144
16	4	16	23	39	
17	4	17	16	33	
18	4	17	19	36	
19	5	20	15	35	125
20	5	17	16	33	
21	5	15	12	27	
22	5	18	12	30	
23	6	26	14	40	145
24	6	22	14	36	
25	6	18	14	32	
26	6	21	16	37	
TOTALE		434	425		859

La scuola elementare C è frequentata da 859 studenti di cui 434 alunni maschi e 425 femmine. Sul totale degli studenti ce ne sono 90 in tutti e sei i livelli che ricevono sostegno per 2 ore settimanali nelle materie principali: lingua araba e matematica.

Tabella 5.3: Studenti che utilizzano il sostegno scolastico

Motivo del sostegno scolastico	Maschi	Femmine
Problemi uditivi	3	2
Problemi visivi	2	1
Problemi oncologici	2	
Problemi renali	1	
Problemi cardiaci	1	
Handicap		2

Dispersione nelle scuole elementari di Iksal

Anno scolastico 2008/2009

Tabella 5.4: Dispersi nelle scuole elementari di Iksal

Scuola	Numero di studenti dispersi
A	5
C	4
TOT	9

● **Scuola media**

La scuola media di Iksal si sviluppa su un'area di circa 10.000 m². Comprende 24 classi in cui operano 59 insegnanti.

Tabella 5.5: Dati sulla scuola media di Iksal anno scolastico 2008 2009

N.	Livello	Maschi	Femmine	Totale nella classe	Totale studenti	N. studenti dispersi
1	7	19	14	33	284	24
2	7	16	16	32		
3	7	15	16	31		
4	7	16	16	32		
5	7	20	11	31		
6	7	18	14	32		
7	7	19	13	32		
8	7	18	13	31		
9	7	10	20	30		
10	8	20	17	37	261	26
11	8	15	22	37		
12	8	20	17	37		
13	8	18	16	34		
14	8	15	20	35		
15	8	16	19	35		
16	8	18	16	34		
17	8	10	2	12		
18	9	23	18	41	267	62
19	9	25	14	39		
20	9	25	13	38		
21	9	19	23	42		
22	9	19	20	39		
23	9	20	17	37		
24	9	10	21	31		
TOTALE		424	388		812	112

Alcuni studenti manifestano un comportamento di non totale abbandono scolastico, ovvero, di dispersione implicita o informale, partecipando alla vita scolastica con scarsa frequenza, discontinuità e passività. Per quanto sia più complesso stimare il numero di tali alunni, il seguente prospetto offre una stima del fenomeno in questione:

Tabella 5.6: Dati sulla dispersione implicita nella scuola media di Iksal

Classe	Numero dispersi
6	0
7	22
8	7
Totale	29

La classe scolastica in cui gli studenti sono più propensi all'abbandono scolastico è la classe 9°, chiamato anche livello T, ovvero l'ultimo anno di scuole medie.

I dati relativi agli studenti che, terminato il livello T, non hanno poi proseguito verso l'istruzione superiore sono, invece, i seguenti:

Tabella 5.7 Dati sugli studenti dispersi nel passaggio dalla scuola media alla scuola superiore

Anno	N. studenti classe T	N. studenti dispersi nella classe I	Percentuale dei dispersi
2007	242	32	13.2 %
2008	246	42	17.1 %

Il tasso percentuale dei “dispersi” ad Iksal nel 2009 si aggirava intorno al 5,3% ¹⁴. Il 49,5% degli studenti raggiungono il diploma della scuola superiore.

¹⁴ Le informazioni riguardanti la dispersione nelle scuole sono state fornite dall'ispettore per la frequenza scolastica del Ministero, Kabas, e incrociate con le informazioni fornite dai dirigenti scolastici delle scuole in esame per verificarne l'affidabilità. Le informazioni ricavate dall'ispettorato del ministero sono direttamente evinte dagli elenchi scolastici di classe (“i registri”), ovvero prima che le informazioni giungano al dirigente scolastico o all'amministrazione della scuola. I dati incrociati coincidevano.

● **Scuole private a Iksal**

Un fenomeno rilevante in Iksal, è quello degli studenti che vanno a studiare nelle scuole medie e superiori fuori del villaggio. Per esempio vanno a Nazarethh, Dabburie, Umalfahem, in scuole d'ispirazione cristiana. Queste scuole sono considerate prestigiose e di alto livello educativo e didattico ed accolgono solo studenti che dimostrano di avere un ottimo rendimento scolastico in altri istituti scolastici pubblici di ordine inferiore. Qualora studenti non ottengano risultati soddisfacenti nelle scuole private vengono ricollocati nelle scuole di Iksal, a prescindere dal livello socio-economico. In ogni caso la scuola privata è appannaggio dei ceti più elevati: qualora i figli delle famiglie benestanti non passino un esame di ammissione, devono frequentare la normale scuola pubblica.

La Tabella 5.8 riporta il numero di studenti che si sono trasferiti dalle scuole elementari pubbliche di Iksal alle scuole medie private fuori da Iksal negli anni scolastici 2008/2009 e 2009/2010.

Tabella 5.8: Dati sui trasferimenti dalle scuole pubbliche elementari alle private medie

2008/2009	Scuola elementare	N. studenti in classe	N. studenti trasferiti in scuole private	% studenti trasferiti in scuole private
	A	87	9	10,30%
	B	55	8	14,50%
	C	128	8	6,30%
	Totale	270	25	9,30%
2009/2010	A	100	7	7,00%
	B	73	5	6,80%
	C	140	12	8,60%
	Totale	313	24	7,70%

5.4.2. Il centro di servizi psicologici di Iksal

Il centro dei servizi psicologici di Iksal nasce per volere del Consiglio Comunale nel 1997 dall'esigenza di avere a disposizione uno psicologo che eseguisse test e diagnosi nelle scuole e che,

in particolare, individuasse i bambini destinati alle classi speciali. Oltre a rispondere alle esigenze di somministrazione di test e diagnosi dei disturbi psicologici e cognitivi degli scolari, il Centro ha sempre più messo in atto interventi di prevenzione e miglioramento dell'ambiente scolastico, riscuotendo pareri positivi da parte degli organi scolastici e del Consiglio Comunale.

Il centro è ubicato nelle vicinanze del municipio e della scuola media. E' un edificio facilmente raggiungibile, ma garantisce una sufficiente privacy, in quanto l'ingresso è sistemato su una strada secondaria.

Funzionamento del Centro

Il Centro dipende amministrativamente ed economicamente dalla municipalità che riceve i fondi per il Centro dal Ministero dell'Istruzione. Se il Centro dipendesse direttamente dal Ministero potrebbe avere dei vantaggi dal punto di vista della sicurezza e dell'entità dello stipendio ma avrebbe minore libertà d'azione e più controlli.

Un punto di forza, come si è fatto presente nell'Introduzione è il rapporto positivo del Centro con il funzionario ministeriale addetto al controllo e alla revisione dei conti dei diversi settori e servizi municipali, tra i quali il Centro di Psicologia Scolastica

Fanno parte attualmente del Centro 7 psicologi scolastici; di questi solo il Direttore è assunto a tempo pieno. Inoltre, il Centro ospita degli/delle stagisti/e (6 mesi). Si serve inoltre della consulenza (8 ore mensili) di uno psicologo clinico come supervisore.

Ogni psicologo ha la responsabilità di una scuola e di una classe prescolare (circa 30 bambini dai 5 ai 6 anni). Il direttore, oltre ad avere la responsabilità del coordinamento del Centro e a svolgere funzioni di supervisione interna, segue direttamente 14 classi di scuola dell'infanzia e classe prescolare (dai 3 ai 6 anni). Si occupa inoltre di tutti i casi che presentano handicap gravi di diversa natura e hanno bisogno di educazione speciale in istituti speciali. Dopo aver elaborato la diagnosi sui casi, lo psicologo, nell'ambito di una Commissione del Municipio di Iksal, è chiamato a decidere dell'invio degli studenti negli istituti speciali secondo il regolamento del Ministero dell'istruzione Israeliano.

Le funzioni principali – istituzionali o formali - del Centro sono le seguenti:

1. Sostenere le amministrazione delle scuole per sviluppare sempre di più, un ambiente scolastico accogliente e positivo, che dia la possibilità agli studenti di avere una buona salute psicologica.
2. Aiutare tutti gli studenti ad imparare e sfruttare al massimo l'esperienza scolastica. Tale obiettivo si raggiunge tramite il processo di diagnosi e intervento per gli alunni in difficoltà d'apprendimento, lavorando sulla famiglia e sugli insegnanti per ideare i migliori interventi compensativi e dispensativi.

3. Attuare degli interventi di terapia psicologica a studenti con problemi comportamentali o adattivi, o altro.

4. Prevenzione il disagio giovanile, attraverso progetti sulla dispersione scolastica o su altri fenomeni di devianza giovanile.

Per quanto riguarda il problema della dispersione scolastica il Centro collabora strettamente con il Kabas.

Dal momento che su queste pratiche ha esercitato un'evidente influenza la ricerca azione avviata e della quale si da conto in questa tesi, se ne parlerà più specificatamente nell'ultimo capitolo.

Di seguito vengono riportate due esperienze di progetti contro la dispersione (vedi capito 3) avviate dal Centro:

(5) il progetto Schmidt: è stato attuato in due scuole medie e due elementari. Si tratta di un progetto di prevenzione indirizzato agli studenti a rischio. Gli interventi progettati sono di tre diverse tipologie e verranno attuati parallelamente: 1) terapia individuale, 2) consulenza con le famiglie, 3) consulenza con gli insegnanti. Questo progetto è volto a sostenere e incrementare il lavoro degli psicologi educativi nel Paese.

(6) Il progetto sulla Prevenzione dell'Aggressività: il progetto è attivo da tre anni ed è indirizzato alle scuole medie in quanto qui si pongono i problemi più gravi e urgenti (anche se a livello nazionale, il progetto, avendo finalità preventive è generalmente indirizzato alle scuole elementari)..

Capitolo 6 - La fase osservativa e la restituzione del dato

La seconda fase della ricerca è stata di tipo osservativo, finalizzata a capire e a delineare come le persone che lavorano nella scuola, le/gli insegnanti in primo luogo, si rappresentano il problema della dispersione scolastica nell'ambito dei problemi più generali della scuola e di chi in essa lavora.

Gli psicologi dei Centri di Psicologia Scolastica di Iksal e di Kana hanno condotto nella primavera e nell'autunno del 2010 una serie di colloqui semi direttivi, individuali e di gruppo, con insegnanti e con altre figure professionali delle scuole coinvolte nella ricerca. La partecipazione ai colloqui è stata volontaria, dopo aver chiesto il permesso ai capi di istituto. La richiesta di partecipazione e in seguito, in modo più approfondito, i colloqui, sono stati preceduti da una presentazione-discussione del progetto di ricerca-azione che si intendeva condurre e delle sue finalità

I colloqui, audio registrati con il consenso dei soggetti, sono stati tradotti dall'arabo all'italiano da una professionista palestinese¹⁵ e quindi analizzati, da psicologi italiani e arabi, con diverse metodologie.

Ultimata l'analisi, sulla base dei principali risultati emersi si è passati a partire dall'autunno del 2011 (inizi dell'anno scolastico 2011-2012) alla <restituzione del dato>. La restituzione del dato, come nel seguito si spiega dettagliatamente, è consistita nella presentazione-discussione dei risultati emersi dai colloqui con le/gli insegnanti, con i consulenti educativi e con i capi degli istituti coinvolti. La <restituzione del dato> conclude la fase osservativa e, nello stesso tempo, è il primo necessario momento della fase di intervento, in quanto è finalizzata a sollecitare la riflessione critica delle persone coinvolte per individuare-discutere-decidere le <buone pratiche> da porre in atto per fronteggiare il problema della dispersione.

La restituzione del dato è finalizzata in primo luogo a far emergere la conoscenza silente o implicita dei soggetti completando un processo che inizia con i colloqui che possono essere un primo momento di presa di coscienza.

¹⁵ La traduzione è stata controllata dall'autore di questa tesi e dal suo collega Jamal Dadouki, direttore dei Centri di Psicologia di Iksal e di Kana, laureati in psicologia (VO) a Padova (cfr. Introduzione)

6.1 Le/Gli intervistate/i e la modalità di conduzione dei colloqui

Le scuole coinvolte nella raccolta dei dati erano le seguenti:

- scuola elementare (livello 1-6) di Kana
- scuola media (livello 7-9) di Kana
- scuola elementare (livello 1-6) di Iksal
- scuola media (livello 7-9) di Iksal
- scuola superiore (livello 10-12) di Iksal

Tabella 6.1: Quadro relativo ai colloqui condotti

Città	Tipo intervista	Tipologia di scuola	Figure professionali	N. interviste
Iksal	Individuale	Elementare	(5) Direttore scolastico, (6) Vice-direttore scolastico, (7) Consulente.	3
Iksal	Individuale	Media	(8) Direttore scolastico, (9) Vice-direttore scolastico, (10) Consulente.	3
Iksal	Individuale	Superiore	(11) Direttore scolastico (12) Consulente, (13) Insegnante.	3
Kana	Individuale	Elementare	(14) Direttore scolastico, (15) 5 insegnanti.	6
Kana	Individuale	Media	(16) Consulente, (17) 6 insegnanti	7
Iksal	Gruppo	Elementare	(18) 6 Insegnanti	6
Iksal	Gruppo	Media	(19) Vicedirettore, (20) Consulente, (21) 4 Insegnanti, (22) Kabas.	7
Kana	Gruppo	Elementare	(23) 6 insegnanti	6
Kana	Gruppo	Media	(24) Vice-direttore, (25) 6 Insegnanti.	7

Per un totale di 48 soggetti – 26 in gruppo. Le interviste condotte 202097 caratteri spazi compresi.

Le figure apicali e il Kabas sono uomini; le consulenti educative sono donne; il gruppo di insegnanti è composto in proporzione equilibrata da uomini e da donne.

Tali colloqui sono stati condotti nelle scuole dove i soggetti svolgono il loro ruolo lavorativo, dagli psicologi dei Centri di Psicologia delle cittadine nelle quali le scuole sono ubicate, con modalità semidirettiva che proponeva delle domande guida, alle quali potevano aggiungersi domande di approfondimento.

Sia per i colloqui individuali, che per i colloqui di gruppo, le domande guida sono state le seguenti:

- *Quali sono i problemi più gravi e pericolosi nelle scuole arabe in Israele?*
- *Quali sono i problemi più gravi e pericolosi in particolare nella sua scuola?*
- *Cosa pensa/pensate del problema del drop-out scolastico e del disagio scolastico nelle scuole arabe in Israele?*
- *Cosa pensa/pensate del problema del drop-out scolastico e del disagio scolastico in particolare nella sua scuola?*
- *Quali sono le cause e le conseguenze del drop-out scolastico nelle scuole arabe in Israele?*
- *Quali sono le cause e le conseguenze del drop-out scolastico in particolare nella sua scuola e a Kana/Iksal?*
- *Sono stati presi dei provvedimenti nella sua scuola per ridurre il drop-out e il disagio scolastico?*
- *Cosa pensate di questi provvedimenti? Sono stati efficaci, utili?*
- *Cosa si può fare secondo voi?*
- *Cosa pensate di questo progetto di ricerca? Può essere utile? C'è qualcosa che potremmo aggiungere o modificare in questo progetto per migliorarlo ulteriormente?*
- *Sarebbe intenzionato a partecipare a questo progetto?*

Come si vede si è cercato di portare l'attenzione prima sul problema generale delle scuole arabo israeliane e poi sul problema particolare della scuola di appartenenza. I soggetti non sono stati considerati solo come fonti di informazioni e di pareri, ma si è cercato di coinvolgerli dal punto di vista pratico, ponendo il problema dei provvedimenti, delle azioni attuate e da intraprendere. Infine è stata esplorata la loro disponibilità a partecipare, a farsi coinvolgere nel progetto.

6.2 Metodo di analisi: analisi di contenuto categoriale

Il corpus testuale della trascrizione dei colloqui è stato analizzato adottando due metodologie di tipo quali quantitativo ritenendo che queste possano completarsi e confermarsi (Colucci, Montali, 2008).

Si è condotta in primo luogo una analisi di contenuto categoriale; dopo il completamento di questa è stato applicato al corpus testuale il software T-Lab.

L'analisi del contenuto qui adoperata – che rinvia all'approccio metodologico usato da Lasswell negli anni '30 (Lasswell, 1930; Losito 2002, 17 ss)- può essere intesa come “tecnica di ricerca atta a stabilire inferenze valide e replicabili a partire dai dati per arrivare al relativo contesto”(Krippendorff, 1980, 37). Secondo Rositi “è un insieme di metodi orientati al controllo di determinate ipotesi su fatti di comunicazione e che a tale scopo utilizzano procedure di scomposizione analitica e di classificazione di testi e di altri insiemi simbolici” (Rositi, 1988, 66) . Nella classificazione e nella divisione del testo in categorie si sono seguiti i criteri o requisiti indicati da Marradi (1984):

- Esaustività: ogni insieme di categorie deve essere esaustivo, ed ogni caso deve poter essere attribuito ad una categoria;
- Mutua esclusività: ogni caso deve essere attribuito ad una categoria soltanto;
- Unicità del fundamentum divisionis: l'attribuzione dei casi alle categorie deve avvenire tramite un'unica regola.

Altre fonti bibliografiche suggeriscono i seguenti requisiti dei quali si è ugualmente tenuto conto:

- Pertinenza: la definizione delle categorie deve essere pertinente sia al contenuto testo che agli scopi dell'analisi;
- Obiettività: analisti diversi, utilizzando le stesse categorie di analisi sullo stesso testo devono raggiungere gli stessi risultati.

L'analisi del contenuto, inoltre, dovrebbe condurre il ricercatore a cogliere non solo una descrizione obiettiva e sistematica delle caratteristiche del testo in analisi, ma dovrebbe consentire anche di effettuare inferenze riguardanti “la relazione tra le caratteristiche del contenuto e le caratteristiche della fonte, del destinatario e della situazione comunicativa” (Losito, 2002).

Una differenza che va considerata tra i diversi modi di svolgere analisi del contenuto, è quella riguardante la dimensione qualitativa e la dimensione quantitativa. L'analisi quantitativa si fonda principalmente sull'analisi delle frequenze e di conseguenza le inferenze verranno effettuate sulla distribuzione delle frequenze. L'analisi qualitativa, invece è non frequenziale e si fonda sulla presenza o assenza di certi significati e delle loro caratteristiche all'interno del messaggio. Il

secondo tipo di analisi risulterebbe più idonea all'individuazione delle intenzioni di chi comunica, pur essendo maggiormente utile come indagine preliminare a causa della sua parzialità e inaffidabilità (George, 1959).

Al fine di soddisfare i requisiti di validità e replicabilità, il processo di analisi del contenuto deve procedere attraverso una serie di passaggi individuabili in (Krippendorff, 1980):

- produzione dei dati
- individuazione delle unità di analisi e registrazione
- adattamento dei dati
- inferenza
- analisi

In questa fase e ai fini di questa ricerca sono stati riuniti in un unico corpo testuale i colloqui individuali e di gruppo che presentano un sostanziale omogeneità.

Dopo la traduzione in italiano e la sistemazione formale del corpo testuale sono state individuate le unità di analisi, ovvero le porzioni ridotte ma dotate di un significato compiuto in cui il corpus può essere scomposto. Successivamente tali unità di analisi devono essere registrate attraverso una serie di variabili. Per ogni variabile esistono varie modalità che possono essere attribuite all'unità di analisi per quella data variabile. Di seguito, avviene la registrazione e l'assegnazione delle etichette indicanti le modalità delle variabili rispondono agli scopi della ricerca.

La fase di adattamento dei dati, riguarda la sistemazione del corpus testuale in previsione dell'analisi computerizzata tramite software. Infatti, in tali casi è necessario rendere il testo adatto alle capacità di analisi del software. Ad esempio, è necessario disambiguare i termini che possiedono significati multipli, unire concetti chiave formati da più parole che altrimenti verrebbero scomposti perdendo il loro significato e uniformare le forme verbali e le forme alterate di alcune parole.

La fase principale dell'analisi del contenuto è quella dell'inferenza. In questa fase il ricercatore approfondisce ed esaurisce tutte le conoscenze relative ai dati e al loro collegamento con il contesto.

L'obiettivo prefissato era quello di indagare gli argomenti ricorrenti nel corso dei colloqui e stilare un report che racchiudesse le informazioni più significative rese esplicite dai soggetti.

Ogni colloquio è stata letta ripetutamente da due analisti, al fine di comprendere il significato sia parziale che globale. Successivamente sono state individuate delle tematiche chiave comuni a tutto il corpus testuale, sulla base di un criterio di frequenza e di rilevanza per l'argomento trattato.

Il secondo passaggio ha riguardato la stesura di una lista delle categorie di argomenti trattati dai

soggetti. Per ognuna delle categorie venivano riportate delle citazioni significative, che ne rendessero inequivocabile il significato. La lista è stata poi elaborata in uno schema che rendesse ordinate le informazioni raccolte.

L'operazione di ricerca delle parole chiave è stata poi confermata attraverso l'uso del software T-Lab. Per quanto riguarda, invece, la fase di individuazione delle categorie tematiche, questa è stata svolta individualmente da ciascun analista. Il risultato di tale lavoro individuale è stato poi confrontato e accorpato in un unico schema categoriale condiviso. Tale accorgimento è stato preso per assicurare una maggiore obbiettività e validità dei risultati.

Le categorie tematiche sono state individuate sulla base della ricorrenza e sono state organizzate tra loro attraverso un lavoro di confronto a cui hanno partecipato i due analisti e due collaboratori.

Anche se le categorie riportate sono quelle che hanno una maggiore ricorrenza, tanto da assorbire quasi per intero il testo, nell'analisi che segue si è privilegiato l'aspetto qualitativo, riportando e commentando le espressioni più rappresentative o pregnanti usate dai soggetti, anche perché l'output quantitativo viene più compiutamente fornito dalla successiva analisi condotta con T-Lab.

6.2.1 Categorie tematiche

I gruppi tematici individuati sono i seguenti:

- ✓ Ecologia psicologica: le problematiche politiche, sociali, economiche, culturali e religiose.
- ✓ Il problema della violenza e dell'aggressività.
- ✓ Il fenomeno della dispersione scolastica.
- ✓ I problemi dell'istituzione scuola: i problemi delle scuole arabo-israeliane ed in particolare delle scuole dove i soggetti lavorano.
- ✓ I problemi relativi agli insegnanti: le carenze attribuibili al corpo docente delle varie scuole dove i soggetti lavorano.
- ✓ I problemi sociali, culturali, economici delle famiglie degli studenti
- ✓ Gli studenti delle scuole arabo-israeliane: descrizione della tipologia di studenti che frequentano le scuole in questione e tipologia dei problemi degli studenti.
- ✓ Approfondimento sulle difficoltà di apprendimento.
- ✓ Possibili strategie di intervento e risorse potenziali.

Per ogni categoria tematica verranno, qui di seguito, approfondite le argomentazioni e le riflessioni riportate nei colloqui.

Ecologia psicologica

Il primo gruppo di categorie individuate riguardano ciò che in ricerca azione viene chiamata *ecologia psicologica* (Lewin, 2005). I soggetti hanno parlato in varie occasioni di tematiche politiche, economiche, sociali, culturali e religiose, sottolineando le problematiche presenti nelle zone indagate.

Vengono sottolineate le condizioni di svantaggio della popolazione di minoranza araba: *“In generale il fatto che noi viviamo in un paese che non è arabo e noi siamo una parte di questo paese.”* (insegnante scuola media Kana)

Per quanto riguarda i problemi politici, i soggetti hanno evidenziato il fatto che *“in questo Paese mancano i diritti basilari e le conseguenze economiche sono evidenti sull'intera popolazione.”* (consulente scuola elementare Iksal)

La mancanza di diritti, viene di seguito approfondita principalmente in relazione al diritto allo studio e alla politica scolastica del governo israeliano.

Si fa riferimento, infatti, alla questione della differenza nella quantità di fondi statali versati per le scuole arabe e per le scuole ebraiche. Un direttore scolastico afferma che:

“ogni anno le scuole ebraiche ricevono fondi dal Ministero dell'Istruzione israeliano nettamente superiori a quelli ricevuti dalle scuole arabe” (direttore scolastico scuola elementare Iksal).

I riferimenti a tali disegualianze e ai problemi di natura direttamente politica sono molto pochi anche se sono indicati come rilevanti per quanto riguarda le ricadute economiche. Un numero interessante di soggetti denuncia una situazione economica molto complicata. La carenza di fondi statali si aggiunge, dunque, alla povertà della popolazione e delle famiglie degli studenti. In effetti, come abbiamo visto, Kana e, soprattutto, Iksal sono economicamente poveri anche se meno di altre zone abitate dai palestinesi .

Alcuni dei soggetti intervistati hanno, inoltre, esposto il tema del livello di istruzione e del livello culturale della popolazione nelle zone prese in considerazione che è considerato molto basso.

Tutto questo si pone a monte, come spiegano o fanno implicitamente intendere i soggetti con la retorica dei loro discorsi, della aggressività e della violenza, della devianza che sconfinava o può sconfinare nella criminalità; tema che emerge con molta rilevanza anche dal punto di vista quantitativo.

Violenza e aggressività

Alcuni intervistati pongono l'attenzione sulla pericolosità delle strade e sul fatto che molti degli studenti che non frequentano regolarmente la scuola si rendano autori di atti di criminalità.

“Quando sono nelle strada allora è un problema, la strada è distruzione, la strada non insegna, o insegna cose negative e non positive e questo porta a tante conseguenze, aggressività, distruzione nel paese.” (consulente scuola superiore Iksal)

La parola “strada” è spesso menzionata e possiede ogni volta un'accezione negativa. Il concetto di strada è collegato alla distruzione, alla criminalità, agli atti di vandalismo verso la scuola e verso i beni pubblici, all'utilizzo e allo spaccio di sostanze stupefacenti. E' il luogo in cui non sono presenti né l'istituzione (ad esempio, la scuola) né la famiglia e dove i giovani non hanno alcun tipo di controllo. Inoltre, tale problema non sembra essere di facile risoluzione e non sembra essere destinato a migliorare a causa di una mancanza di controllo:

“Il problema dei giovani in strada invece di migliorare sembra peggiorare di giorno in giorno e questo perché né le famiglie né la scuola esercitano un'adeguata supervisione su questi giovani” (consulente scuola elementare Iksal).

Le questioni sociali presentate dai soggetti sono principalmente relative al problema della diffusione dell'aggressività. Tale problema viene riferito da molti i soggetti, sia al “clima psicologico” delle scuole sia al “clima” generale della società. Si parla di aggressività frequente nelle scuole, nelle famiglie, nei media e tale questione viene presentata anche in relazione al Keneset di cui si dice che:

“è tutta aggressività, questo è un esempio così frequente, nel Keneset si insultano in diretta”. (colloquio di gruppo scuola media Iksal)

A tal proposito si dice che l'ambiente in cui i ragazzi crescono è un ambiente generalmente violento e aggressivo, in molti casi anche a partire dalla famiglia stessa, in altri, invece, l'aggressività si sviluppa a prescindere dall'educazione ricevuta in casa:

“La violenza è il fenomeno più diffuso tra gli studenti, le cause forse sono la casa e l'ambiente dove vive il bambino.” (insegnante scuola elementare Kana)

“Il problema più pericoloso è la violenza tra gli studenti, di solito si inizia con un piccolo problema, dopo si diffonde fino ad arrivare alla famiglia in senso grande, è un problema che spesso affrontiamo. La violenza è un fenomeno ambientale, cioè il bambino che vive in tale ambiente viene influenzato anche se la sua famiglia lo ha educato per bene.”(colloquio di gruppo scuole elementare Kana).

La dispersione scolastica: descrizione, cause e conseguenze

L'obiettivo principale dei colloqui era quello di indagare le rappresentazioni che chi lavora nella scuola, ha del problema considerato come il più grave delle scuole arabo-israeliane: la dispersione scolastica. Le domande poste ai soggetti hanno sollecitato descrizioni del fenomeno all'interno della propria scuola, ipotesi di attribuzioni causali e di conseguenze. In particolare i soggetti hanno descritto due differenti tipologie di dispersione scolastica: "implicita" o "latente" ed "esplicita" o "palese".

Il primo tipo di dispersione scolastica:

"sussiste nella presenza fisica degli studenti a scuola, ma nella loro assenza e mancanza di coinvolgimento nel programma scolastico" (vicedirettore scolastico scuole elementare Iksal), mentre il secondo descrive la completa mancanza dalla scuola e per periodi più prolungati.

La dispersione scolastica latente risulta essere più diffusa in generale e specialmente nelle scuole di livello inferiore come, ad esempio, nelle scuole elementari. In queste classi è possibile trovare un alto tasso di assenze o ritardi e si assiste a problematiche di basso rendimento scolastico e scarso interesse. E' quasi inesistente o molto ridotto il numero di abbandoni scolastici veri e propri. Tale fenomeno è dovuto anche al fatto che i bambini delle elementari non vengono incoraggiati dalle famiglie a svolgere un lavoro invece di andare a scuola. La dispersione scolastica latente è considerata un problema meno misurabile e di conseguenza meno controllabile rispetto a quella palese. Inoltre, è possibile che tale tipologia di dispersione colpisca un numero di studenti più elevato di quello che si può ipotizzare.

Nelle classi delle scuole medie è più diffusa (rispetto alle elementari) la presenza di dispersione scolastica esplicita, infatti i soggetti affermano che:

"forse in ogni classe puoi trovare 2-3 studenti dispersi, inoltre con la crescita nell'età si aumenta il rischio" (insegnante scuola media Kana).

Alcuni intervistati raccontano di situazioni in cui, classi scolastiche formate in modo da raggruppare studenti con prestazioni scolastiche basse, rimangono, alla fine del ciclo, con solo il 30 % del numero di studenti iniziale, mentre tutti gli altri si disperdono. Questo è un chiaro esempio della pericolosità dell'esclusione sociale all'interno dell'ambiente scolastico. Come i soggetti considerano, il raggruppare studenti in difficoltà in ambienti diversi rispetto agli studenti di livello medio, comporta il rischio di etichettare e condannare definitivamente tali studenti ad un livello inferiore.

I soggetti attribuiscono la diffusione di questo fenomeno a diversi fattori che sono riferibili a tutti i problemi di natura economico sociale, politica in senso ampio, ai quali si riferiscono nei colloqui. La complessità della dispersione scolastica è evidenziata dal fatto che viene vista in rapporto con

tutti gli aspetti che riguardano l'andamento della scuola e la vita degli studenti:

- le infrastrutture scolastiche (aule, laboratori, spazi per lo sport e il tempo libero, per le attività “informali”...) “insufficienti o scadenti”
- i programmi scolastici “poco stimolanti”
- il personale docente con un preparazione non ottimale o “scarsa”,
- la condizione economica e il livello culturale delle famiglie
- le abilità di base e le “propensioni” o atteggiamento verso la scuola degli studenti.

Tali fattori verranno meglio analizzati ed approfonditi nei paragrafi seguenti.

Il fenomeno complesso della dispersione scolastica costituisce nella rappresentazione dei soggetti un problema, oltre che scolastico, sociale per le conseguenze che comporta. Infatti, è anche a causa della dispersione scolastica o comunque della scarsa scolarizzazione che, come descritto precedentemente, sono diffuse nelle strade violenza

e vandalismo e il livello culturale della comunità resta basso. Viene, infatti, affermato che:

“il fenomeno del drop-out è una grave perdita non solo per questi ragazzi, ma per tutti noi e per la nostra società” (vicedirettore scolastico scuole elementare Iksal).

Esistono, dunque, non solo dei rischi personali, legati alle prospettive future che i giovani non avranno la possibilità di realizzare a causa della mancanza di istruzione.

I soggetti appaiono consapevoli del fatto che la carenza di giovani che raggiungono alti livelli di istruzione nei gruppi minoritari è un elemento determinante per la capacità futura di tali gruppi gruppo di sopravvivere e di partecipare attivamente nella società e di emanciparsi.

I problemi dell'istituzione scuola

Una parte ingente delle colloqui è dedicata alla presentazione dei problemi che colpiscono le scuole arabo-israeliane, ed in particolare le scuole di Iksal e Kana.

Il primo problema di ordine generale, ad essere nominato è quello dei rapporti tra le scuole e il Ministero dell'istruzione.

Viene evidenziato il problema della carenza dei fondi ministeriali alle scuole ed in particolare, come precedentemente specificato, della differenza tra i fondi versati per il sistema educativo arabo o per il sistema educativo ebraico. Viene spiegato che:

“Le scuole ebraiche godono di ampi spazi, puliti ed attrezzati con confortevoli ambienti da dedicare al gioco e allo studio, le scuole palestinesi sono esattamente l'opposto. Abbiamo scuole sovraffollate, con classi piccole, spazi all'aperto quasi inesistenti e strutture scolastiche piccole e decadenti.” (direttore scolastico scuola elementare Iksal).

Tali mancanze economiche rendono difficoltoso l'insegnamento e l'attività formativa. In particolare,

“fisicamente mancano tante cose nella scuola, quindi ci si deve adeguare a lavorare in condizioni difficili. Ad esempio, mancano sale grandi, laboratori informatici, stanze per i giochi. La scuola non è un posto di attrazione (che possa attrarre ndr) per lo studente” (colloquio di gruppo elementare Kana).

Avviene così che gli studenti si trovano obbligati a trascorrere buona parte della giornata in un ambiente che dovrebbe essere la loro “seconda casa”, ma che si rivela poco adatto alle loro esigenze e molto meno accogliente di quanto possa essere la propria abitazione. Inoltre, in questo modo, gli studenti *“non avvertono un senso di appartenenza al mondo scolastico”*(colloquio di gruppo elementare Iksal) e di conseguenza, non essendone integrati, ne avranno meno rispetto.

I problemi relativi alla qualità dell'ambiente e alla carenza di strutture sono ancora più sentiti dagli studenti che mostrano difficoltà di apprendimento. Un soggetto afferma che

“nel settore arabo trovo che il fenomeno della dispersione scolastica sia comune per l'assenza della strutture (classi) adeguate per gli studenti deboli (nella capacità di studiare) e per la mancanza di un trattamento dall'inizio”(insegnante scuola superiore Iksal).

Inoltre, al di là delle strutture fisiche scolastiche, per pianificare degli interventi di educazione speciale sono indispensabili dei finanziamenti ingenti, che non vengono distribuiti a sufficienza. Alcuni insegnanti denunciano il fatto che le scuole non sono in grado di attuare dei progetti di sostegno e non sono in grado di predisporre degli aiuti adatti agli studenti con maggiori difficoltà, né con classi di educazione speciale per coloro con reali problemi, né con diversi percorsi che possano incontrare le capacità e le esigenze degli studenti, semplicemente non interessati a proseguire gli studi, ma più propensi ad acquisire delle competenze professionali. La responsabilità di questa problematica e della poca attenzione alle esigenze delle/dei ragazze/i e soprattutto se in difficoltà, viene attribuita alla *“mancanza di coscienza da parte dei livelli più alti nella scuola”* (colloquio di gruppo scuola elementare Kana), ovvero agli organi ministeriali.

Molti intervistati sostengono, infatti, che sarebbe utile investire sull'apertura di un ventaglio di scelta maggiore degli indirizzi dell'istruzione superiore. Ad esempio, tra gli intervistati della scuola superiore, si suggerisce l'apertura di percorsi di formazione professionalizzanti, accanto ai percorsi classici già presenti. Questo intervento potrebbe diminuire la dispersione scolastica, dando a più giovani la possibilità di essere formati secondo le proprie inclinazioni.

Esistono delle difficoltà anche per quanto riguarda la preparazione *dei programmi scolastici*. Gli insegnanti sostengono che il Ministero vieti loro di organizzare dei programmi adatti agli studenti,

non concedendo libertà di iniziativa. Tale circostanza non è vista positivamente dal personale docente, che invece vorrebbe predisporre esso stesso delle iniziative necessarie e non vorrebbe “*subire*” le decisioni ministeriali.

Si afferma che i programmi scolastici attuali non siano interessanti per gli studenti e siano, invece, molto stancanti e noiosi. Ad esempio, l’introduzione da parte del Ministero dell’Istruzione di ore di lezione aggiuntive da svolgersi nel pomeriggio “*è un fattore che aiuta il drop out*”.

Infine, viene nominato un problema riguardante l’inserimento degli studenti provenienti dai cicli scolastici inferiori. Alcuni soggetti che lavorano nelle scuole medie e superiori affermano che accogliere il primo anno, studenti provenienti da più scuole inferiori si rivela spesso molto difficoltoso. In particolare si riscontra un problema di integrazione all’interno delle classi. Gli insegnanti lamentano l’assenza di una procedura efficiente per accogliere i nuovi studenti ed evitare che questi mettano in atto dei comportamenti aggressivi nei confronti degli altri studenti e degli insegnanti stessi.

Il problema degli insegnanti: status sociale e competenze

I soggetti si riferiscono anche al ruolo e alle competenze del personale docente.

Tra i soggetti vi è chi afferma che “*il ruolo dell’insegnante non ha più importanza*”, ovvero, gli insegnanti non possiedono più il *prestigio sociale* che questo incarico dovrebbe procurare. Questo fenomeno è riscontrabile sia nel rapporto con gli alunni che nel rapporto con i genitori e le famiglie. “*Ci sono studenti che non prendono seriamente il ruolo dei loro docenti perché a casa sentono i propri familiari che li criticano e insultano*” (colloquio di gruppo elementare Iksal).

E’ quindi, anche a causa del comportamento dei genitori, che spesso gli studenti “non portano rispetto” verso la figura dell’insegnante. In alcuni casi, capita che i docenti si sentano minacciati da genitori che si schierano dalla parte dei figli a prescindere dalla realtà dei fatti. Gli insegnanti sono privati dell’autorità necessaria a gestire delle classi, soprattutto se si tratta di adolescenti. Alcuni lamentano il fatto di non dover solo avere una funzione educativa nel contesto della scuola, ma di dover anche preoccuparsi di mantenere l’ordine all’interno dell’edificio scolastico e di dover controllare gli accessi da parte di estranei, dunque di assumere un ruolo da “*portinaio*” che non dovrebbe essere di loro competenza. Tale affermazione denota dei problemi di organizzazione interna scolastica.

La mancata cooperazione dei genitori alla vita scolastica, li rende impotenti di fronte ad alcune situazioni e difficoltà, come ad esempio la dispersione scolastica.

Tale problema, però, presenta un secondo aspetto che riguarda le *reali competenze* degli insegnanti. Secondo il parere di alcuni soggetti, molti insegnanti delle scuole arabo-israeliane:

“non sono sufficientemente qualificati e non sono capaci di rapportarsi adeguatamente alle esigenze degli studenti” (colloquio di gruppo elementare Iksal).

Questo si evince dal fatto che

“le difficoltà di apprendimento di molti studenti e la incapacità di molti di superare l'esame di maturità” (colloquio di gruppo elementare Iksal)

non possono essere attribuite esclusivamente agli studenti stessi. Qualcuno afferma che sono comprensibili gli studenti che decidono di lasciare la scuola dopo numerosi fallimenti e soprattutto dopo insulti dagli insegnanti ed umiliazioni di fronte ai compagni. Questo riferimento e l'utilizzo di termini forti come *“insulti”* e *“umiliazioni”* potrebbero indicare che vi sono gravi problemi relazionali nel rapporto tra studenti e insegnanti.

La presenza di un forte tasso di dispersione scolastica potrebbe essere attribuito all'approccio *“intimidatorio”* e all'incapacità degli insegnanti di accogliere tutti gli studenti, anche quelli più difficili.

A tal proposito, i soggetti sostengono che il rapporto tra l'insegnante e lo studente debba essere diretto e fondato sulla valorizzazione delle caratteristiche positive e delle capacità dello studente. Inoltre, si evidenzia quanto la collaborazione con i genitori e le famiglie debba essere continua e possa partire anche dagli insegnanti, che dovrebbero:

“chiamare i genitori, dare consulenza a seconda dei bisogni su come lavorare a casa” (colloquio di gruppo scuola elementare Kana).

Alcuni affermano che gli insegnanti, e la scuola in generale, abbiano il dovere di :

“analizzare il contesto in cui vive il ragazzo prima di etichettarlo come nulla facente” (colloquio di gruppo scuola elementare Iksal)

al fine di individuare le sue abilità e valorizzarle.

Un accenno è stato proposto anche riguardo alla poca cooperazione degli insegnanti tra di loro e con le altre entità che nel territorio si occupano di educazione. L'assenza di collaborazione e le pratiche educative, spesso contrastanti, rendono meno efficiente il lavoro dei singoli.

Le famiglie

Molto ricorrenti nelle colloqui sono i riferimenti alle famiglie degli studenti, che hanno una importante influenza sull'attività scolastica e sul loro comportamento.

Il problema maggiormente citato è quello economico. La dispersione scolastica è molto diffusa tra gli studenti provenienti da famiglie povere.

“E' risaputo infatti che sono principalmente gli studenti appartenenti alle classi sociali più basse a lasciare la scuola, spesso spinti dalla famiglia stessa che, nonostante vi sia una legge che lo vieti, preferisce ritirare il figlio e mandarlo a lavorare per contribuire alle spese” (vicedirettore scolastico scuole elementare Iksal).

Gli intervistati sostengono, infatti, che sia:

“importante considerare la situazione finanziaria della famiglia dello studente come una delle cause principali del suo abbandono della scuola” (vicedirettore scolastico scuole elementare Iksal).

Secondo alcuni, gli studenti che hanno coscienza del fatto che la famiglia non potrà mantenere loro gli studi, mostrano fin dall'inizio una bassa motivazione e non si impegnano nella loro carriera scolastica.

Inoltre, esistono situazioni in cui i ragazzi con basso rendimento:

“vanno al lavoro tutti i giorni della settimana e vengono a scuola solo il sabato” (consulente scuola media Iksal),

spinti dalle famiglie a “non perdere il tempo” a scuola, ma ad andare a guadagnare dei soldi.

Un'osservazione interessante è che la percentuale maggiore di studenti dispersi è composta da maschi. La spiegazione a questa particolarità è data dal fatto che, a parità di rendimento scolastico, i maschi sono spinti maggiormente dalle famiglie ad abbandonare la scuola per trovare un'occupazione rispetto alle femmine, che proseguono più probabilmente nella carriera scolastica anche a fronte di cattivi risultati. Ciò significa che nelle famiglie meno abbienti,

“il basso livello di studio è una delle cause principali per la dispersione, ma non lo è per la ragazze” (direttore scolastico scuola superiore Iksal).

I problemi economici sono causati anche dai problemi sociali di cui molte famiglie soffrono. Un intervistato riporta che nel solo paese di Iksal, 200 famiglie sono in difficoltà a causa di divorzi, presenza di un solo genitore o nascita di molti figli. Queste famiglie oltre ad avere difficoltà economiche trascurano i figli, anche piccoli, e non li seguono nel percorso scolastico.

Il tema dello scarso interesse dei genitori nei confronti delle attività scolastiche dei figli è ricorrente nella maggior parte dei colloqui.

“Mentre il problema della dispersione scolastica aumenta, le famiglie sembrano continuare a non voler cooperare. Il rapporto che ogni studente ha nei confronti dello studio è gestito unicamente dalla scuola, mentre a casa non viene mostrato alcun interesse, né esercitata supervisione” (consulente scuole elementare Iksal).

Tale fenomeno è riscontrato sia nelle scuole medie, dove sarebbe eventualmente più comprensibile un tentativo di responsabilizzazione dei ragazzi stessi nei confronti del proprio rendimento scolastico, che nelle scuole elementari, dove invece è senza dubbio indispensabile che i genitori si

occupino delle attività dei figli.

Le cause per cui i genitori non si occuperebbero di instaurare un rapporto con la scuola dei propri figli sono molteplici.

Innanzitutto, l'atteggiamento dei genitori viene attribuito alla

“mancanza di consapevolezza delle famiglie dei rischi che comporta la vita di strada. La maggior parte dei genitori sembrano ignorare il grave danno che l'abbandono scolastico e l'alternativa offerta dalla strada potrebbe recare ai loro figli” (consulente scuole elementare Iksal).

Il compito di discutere con i giovani di questi rischi è relegato alla sola scuola, che senza l'aiuto dei genitori non raggiunge risultati soddisfacenti.

Il secondo di questi fattori è lo scarso livello di istruzione dei genitori. Si afferma che in generale i genitori, *e vengono nominate soprattutto le madri*, non possiedono un livello culturale adeguato per occuparsi della scolarità dei figli e per avere consapevolezza di quali siano i loro *“bisogni veri”*. Ne consegue che anche se i figli avranno un rendimento negativo a scuola, i genitori non si occuperanno di tale problema e lo studente non sentirà alcuna motivazione a proseguire gli studi. Oltre al mancato interesse verso i risultati, alcune famiglie non si occupano nemmeno della condotta dei loro figli nell'ambiente scolastico e accade che non ci sia nessuno che si occupi di rimproverare i ragazzi per aver commesso degli errori. In questo senso, a volte, la dispersione scolastica si manifesta come:

“il risultato di una debolezza nella comunicazione dentro la famiglia” (direttore scolastico scuola superiore Iksal).

Inoltre, lo scarso livello di istruzione comporta una non conoscenza dei propri diritti, dei propri doveri, di cosa è permesso e lecito e di cosa invece è vietato nel contesto in cui si vive ed in questo caso nel regolamento scolastico.

Questo fattore è molto importante nella diffusione della dispersione scolastica, infatti, gli intervistati riportano molteplici episodi di genitori che non si oppongono alle richieste dei figli di rimanere a casa da scuola, non essendo consapevoli del valore legale di tale azione.

Un ulteriore problema che viene rilevato è che alcuni genitori, ed ancora una volta ci si riferisce principalmente alle madri, sembrano essere troppo occupati con le questioni lavorative. Viene osservato che:

“le madri che lavorano non trascorrono tanto tempo con i loro bambini” (colloquio di gruppo scuola elementare Kana).

Viene evocato anche un atteggiamento di ostilità nei confronti della scuola da parte di alcuni genitori. Tale aspetto è stato approfondito maggiormente nella trattazione del rapporto tra le

famiglie e le figure degli insegnanti.

Infatti, similmente all'atteggiamento nei confronti della scuola, anche quello rivolto alla figura degli insegnanti è caratterizzato da alcune problematiche. Alcuni soggetti raccontano, per esempio, di situazioni in cui i familiari degli studenti sono stati aggressivi.

Inoltre, il fatto che i genitori non diano *“il valore giusto a (noi) insegnanti”* induce anche i loro figli studenti ad adottare tale atteggiamento, che in casi estremi può sfociare in comportamenti di violenza nei confronti dei docenti.

Un aspetto che viene sottolineato e che a parere della maggior parte dei soggetti *può contribuire alla soluzione del problema della dispersione scolastica è la comunicazione assidua tra i genitori e la scuola*. Questa proposta consentirebbe ai genitori di essere più informati e più partecipi alla vita dei figli, e ai figli stessi di sentirsi al centro dell'interesse dei loro genitori e di conseguenza ad investire maggiori sforzi nella propria istruzione.

La cooperazione scuola famiglia è, dunque considerata come il punto chiave alla soluzione del problema della dispersione scolastica.

Gli studenti

Il colloquio offre una visione dei problemi che gli studenti incontrano non limitata alla scuola e alla famiglia.

Spesso i soggetti si riferiscono ai new media e al loro uso eccessivo. Viene osservato, prima di tutto, che:

“questi ragazzi trascorrono gran parte del loro tempo di fronte ad Internet, al computer, immersi in un mondo virtuale e totalmente immaginario” (consulente scuola elementare Iksal).

I modelli presentati dalla televisione sono principalmente quelli occidentali, che corrispondono a degli standard economici molto differenti da quelli della popolazione arabo-israeliana. Questo fenomeno, secondo i soggetti, porta i giovani a sviluppare delle aspettative nei confronti della propria vita che vengono puntualmente deluse.

Anche internet è messo sotto accusa, per i suoi *“aspetti negativi”*, non meglio specificati. Un aspetto importante è lo scarso controllo che gli adulti sono in grado di esercitare su questi strumenti, talora anche per incompetenza..

Discorso a parte avviene per i *video-giochi*, a cui si attribuisce parte dell'*aggressività* dimostrata e il confondere l'idea di reale e virtuale nella concezione dei ragazzi.

Oltre ai problemi causati dai media, una seconda caratteristica che viene spesso evidenziata dai soggetti riguarda il fatto che gli studenti:

“non percepiscono alcun senso di limite o dovere; non hanno barriere” (direttore scolastico scuola elementare Iksal).

A conferma di tale affermazione, vengono riportati alcuni episodi in cui è palese la mancata introiezione delle regole della società da parte di questi ragazzi. A questa mancanza di limiti morali si aggiunge la problematica della diffusione della violenza,

“non solo tra gli studenti, ma anche da parte degli studenti nei confronti degli insegnanti” (colloquio di gruppo scuola elementare Iksal).

Queste componenti portano, nei casi più estremi, a veri e propri atti di vandalismo nei confronti delle scuole. Il problema della violenza non è però limitato ai casi estremi, ma è diffuso, con diverse intensità, tra tutti gli studenti, ed è una tematica che gli insegnanti affrontano quotidianamente. L'ambiente scolastico è dunque caratterizzato da un clima sostanzialmente non educativo, perché carico di forti tensioni negative.

Tale aggressività pervasiva viene posta in rapporto con la diffusione della dispersione scolastica.

Gli insegnanti sostengono che anche le relazioni tra gli studenti stessi siano caratterizzate da una mancanza di rispetto reciproco e che tale atteggiamento si diffonda all'intera istituzione scolastica.

Viene citata anche:

“una mancanza di senso di appartenenza identitaria”(colloquio di gruppo scuola media Kana).

Evidente è anche la ricerca dell'indipendenza economica e di uno stato economico più favorevole che caratterizza gli interessi dei ragazzi più grandi. Per raggiungere questa indipendenza questi giovani sono soliti abbandonare la scuola per andare a lavorare e iniziare fin da subito a guadagnare del denaro. A fronte di ciò, questi ragazzi non sviluppano dei desideri o delle aspettative per la propria occupazione. Viene infatti spiegato che tali studenti dispersi, soprattutto coloro che hanno genitori non istruiti, dichiarano di avere sogni molto umili circa il futuro.

Infine, l'insuccesso scolastico, viene vissuto da molti studenti come un fallimento dal quale fuggire.

Nelle colloqui, infatti, viene affermato che il basso rendimento scolastico:

“mette lo studente in una clima di disperazione” (insegnante scuola elementare Kana).

In altri casi invece, i ragazzi manifesterebbero una sorta di indifferenza verso la scuola e i problemi che pone.

Approfondimento sulle difficoltà di apprendimento

Un forte accento è posto sulle difficoltà di apprendimento degli studenti. Dai colloqui si evince che la percentuale di studenti in difficoltà possa essere molto elevata, comunque superiore a quella rilevata dalle statistiche scolastiche.

Un soggetto sostiene che nella sua scuola il 50-75 % degli studenti sia di livello medio basso,

mentre si afferma che gli studenti che possano essere considerati di buon livello si aggirino su un numero di 5 per una classe di 40 alunni.

Viene spiegato che buona parte degli alunni non sia in grado di stare al passo con il programma scolastico e che questa difficoltà si manifesta fin dalle scuole elementari. Il disagio nell'apprendimento è poi fonte di frustrazione per gli alunni, che si sentono etichettati, emarginati e sviluppano *“imbarazzo nei confronti dei compagni”* e di conseguenza una bassa autostima. Tale situazione, con il passare degli anni e con il crescere del disagio, porta i ragazzi a mettere in atto comportamenti trasgressivi per farsi accettare e per trovare approvazione tra i coetanei ed infine, a tentare di allontanarsi dall'ambiente scolastico.

L'insuccesso e lo scarso interesse per le attività scolastiche sono, dunque, fattori che favoriscono in maniera importante la dispersione scolastica:

“più si ha una prestazione scolastica bassa, più si è esposti al drop out”.

Soprattutto gli studenti che hanno manifestato una dispersione scolastica implicita nelle classi inferiori, saranno soggetti ad abbandonare la scuola appena raggiunta l'adolescenza. In questi casi, il lasciare la scuola diventa:

“un modo per scappare da un fallimento” (insegnante scuola media Kana).

Possibili strategie di intervento e risorse potenziali

Nel corso delle colloqui molti soggetti hanno spiegato gli interventi già attuati per contenere il fenomeno della dispersione scolastica e ne hanno proposti di nuovi o possibili da applicare in futuro, sottolineando l'importanza dei professionisti e delle figure educative già presenti nell'istituzione scolastica.

Tra gli interventi già attuati, è stata indicata la stesura di *“costituzioni”* (vicedirettore scolastico scuole elementare Iksal) che regolamentano il comportamento nell'istituto e che comprendono anche norme riguardanti le assenze e le uscite da scuola. Tali *“costituzioni”* devono essere approvate anche dai genitori, che saranno così necessariamente informati di tali regole. *Il richiamo ad una maggiore regolamentazione e a maggiori azioni coercitive e punitive* per controllare le assenze degli studenti è ricorrente:

“Se, in seguito alla visita del supervisore, non fossero state riscontrate delle motivazioni di salute sufficienti per l'assenza, lo studente sarebbe riportato a scuola immediatamente. E questo varrebbe per la prima, per la seconda e per la terza assenza” (direttore scolastico scuola elementare Iksal).

“trovare una legge molto severa che ostacoli la dispersione degli studenti.” (direttore scolastico scuola media Iksal)

E' diffusa anche la presenza di commissioni che si occupano del problema della dispersione

scolastica e che analizzano le situazioni critiche mettendo in atto dei progetti. Ad esempio, in alcuni istituti sono stati organizzati interventi formativi e informativi per i genitori, mentre in altri vengono attuati interventi individuali per potenziare le risorse dei singoli studenti.

Si sottolinea l'importanza di:

“aiutare quegli studenti che si trovano in difficoltà nell'apprendimento fin dalle scuole elementari” (vicedirettore scolastico scuole elementare Iksal).

Tale intervento contribuirebbe, oltre che ad aumentare il livello educativo della scuola, anche a potenziare la *self-confidence* delle/degli studentesse/studenti. Gli interventi dovrebbero essere calibrati sull'individuo, in modo da aumentare la fiducia della/o studente nelle proprie capacità e migliorare il rapporto dello stesso con la scuola.

L'offerta formativa andrebbe, dunque, migliorata al fine di sostenere il percorso di studio degli studenti coinvolgendoli maggiormente. Si propone l'apertura di classi superiori con indirizzi professionalizzanti e di classi di sostegno e di educazione speciale fin dalle elementari.

Nella scuola superiore di Iksal, ad esempio, sono state inoltrate le richieste al ministero per l'apertura di classi *Mabar* e *Etgar*. Per le prime si tratta di classi con un numero maggiore di ore di lezione e con un numero minore di studenti per classe, che hanno l'obiettivo di colmare le differenze esistenti tra gli studenti medi e gli studenti in difficoltà. Le classi *Mabar* raccolgono gli indirizzi di lingue e di matematica. Le classi *Etgar* sono volte, invece, all'insegnamento di una professione e sono dirette agli studenti che riscontrano difficoltà ancora maggiori e che non sono interessati al proseguimento degli studi.

Vengono caldeggiate l'introduzione di iniziative “non formali”, come ad esempio gite scolastiche e attività sportive che siano in grado di attrarre gli studenti e mostrare loro che la scuola risponde ai loro bisogni.

Gli interventi che i soggetti consigliano di perseguire sono indirizzati, inoltre, alla consapevolizzazione degli studenti e dei genitori sui rischi dell'abbandono scolastico e sull'importanza dell'istruzione anche attraverso *“workshop e seminari”* (consulente scuola elementare Iksal).

I soggetti affermano in diverse occasioni che sarebbe auspicabile una collaborazione tra:

“insegnanti, amministrazione scolastica, assessorato all'educazione del comune, il ministero e le famiglie” (direttore scolastico scuola elementare Iksa)

e tra tutti gli organi che si occupano di scuola e giovani.

Si propone poi un maggiore interessamento della scuola alle condizioni socio economiche delle famiglie. La conoscenza di situazione problematiche dovrebbe poi condurre a degli aiuti economici,

anche attraverso l'acquisto di materiale scolastico da parte della scuola, che permettano alle famiglie indigenti di mantenere gli studi dei figli.

Oltre agli insegnanti vengono indicate delle figure professionali con compiti diversificati che si occupano delle problematiche degli studenti ed in particolare hanno il compito di tenere sotto controllo il fenomeno della dispersione scolastica.

Tra questi professionisti troviamo gli psicologi scolastici provenienti dal Centro di psicologia scolastica presente sul territorio di Iksal che offre servizi a tutto il paese.

I counselor, invece, lavorano dall'interno della scuola, essendo spesso anche insegnanti, e hanno il compito di occuparsi degli studenti che mostrano qualche tipo di difficoltà. Ad esempio, se notano delle assenze ripetute, sono chiamati ad informarsi sulle motivazioni e a richiamare l'alunno a scuola. Ogni scuola prevede dei regolamenti differenti per l'intervento del counselor. Ad esempio, alcune scuole attivano il counselor già dopo tre giorni di assenza consecutivi dello studente. Ne momento in cui il provvedimento del counselor si rivela insufficiente o la situazione si dimostra complessa, viene contattato il Kabas, ovvero l'ispettore municipale.

Tali ispettori sono i più informati per quanto riguarda le situazioni più critiche degli studenti ed hanno il compito di stilare dei report mensili che evidenzino i problemi di dispersione scolastica. Rilevati i casi problematici, anche grazie alle segnalazioni degli insegnanti, i Kabas hanno la possibilità di incontrare i genitori per capire i motivi della dispersione e per trattare insieme a loro una soluzione.

In alcune scuole sono organizzate delle commissioni composte da tutti questi soggetti, inclusi insegnanti, direttori scolastici e assistenti sociali.

Dalle colloqui si evince, però, che molto spesso i genitori non cooperano con la scuola nemmeno di fronte a seri problemi e di conseguenza solo in una bassa percentuale di casi è possibile evitare che l'alunno abbandoni la scuola.

In genere gli interventi vengono ritenuti inefficiente. Una causa dell'inefficienza degli interventi attuati è la mancanza di fiducia dei genitori nei confronti del personale scolastico. Nel colloquio vengono riportati due casi, uno dall'esito positivo, l'altro dall'esito negativo. Il primo caso riguarda uno studente i cui genitori stavano affrontando dei problemi di coppia, che influivano sulla frequenza scolastica del figlio. Attraverso degli incontri in cui sono stati coinvolti "i genitori, lo psicologo, il consulente, il direttore scolastico e il Kabas", si è arrivati alla stesura di un piano che permettesse al bambino di frequentare la scuola con regolarità.

Il secondo caso raccontato, è quello di un ragazzo a rischio di dispersione scolastica per cui erano stati predisposti dei colloqui con lo psicologo. I genitori, però si erano opposti a questa iniziativa, impedendo al proprio figlio di incontrare lo psicologo. Il ragazzo aveva successivamente

abbandonato completamente gli studi.

In alcune delle colloqui, si sostiene che i diversi specialisti presenti nel contesto scolastico siano una risorsa da sfruttare al meglio per migliorare l'offerta educativa scolastica e per fornire un servizio di aiuto agli studenti in difficoltà e alle loro famiglie e, dunque, valorizzano la presenza di tali figure. In altri casi, invece, i soggetti affermano che il numero di questi esperti sia insufficiente e sostengono che sia necessario un aumento del personale per poter contrastare i fenomeni negativi relativi alla scuola.

Parere comune è che solo la cooperazione tra i vari organi educativi e soprattutto l'aiuto dei genitori possa portare ad interventi efficienti. Si sostiene la necessità di creare una rete e integrare le competenze e i ruoli che si hanno a disposizione.

6.3 Analisi di contenuto con T-Lab

Si è deciso di utilizzare il software T-Lab in quanto adatto a condurre una analisi di contenuto con modalità standardizzate e ripetibili, sulla base delle scelte condotte dal ricercatore ed esplicitate. Il risultato dell'analisi è di tipo statistico e quantitativo in quanto individua le dimensioni rilevanti del corpus testuale connettendoli alle caratteristiche considerate (variabili) dei soggetti; estrae e aggrega in cluster i “contesti elementari” - ovvero le proposizioni o frasi - nei quali compaiono i “lemmi” statisticamente più significativi permettendo di comprendere il significato di questi ultimi e di condurre una analisi qualitativa dei contesti elementari o frasi. Tutto questo al fine di esplorare il pensiero dei soggetti – che, come è stato autorevolmente osservato, si esprime con le proposizioni e non con le parole – e quindi di delineare le loro rappresentazioni.

Tralasciando qui alcuni dettagli tecnici della procedura, si osserva che il software si basa su due approcci disciplinari: la linguistica e la statistica (Lancia, 2002).

L'analisi linguistica si occupa della definizione e organizzazione dei dati e viene attuata attraverso una scomposizione del testo in unità di analisi. Tale scomposizione avviene attraverso alcuni passaggi che si compongono in: riconoscimento e classificazione delle unità di contesto, ovvero dei sottoinsiemi del testo individuati grazie all'utilizzo delle variabili; segmentazione del corpus in contesti elementari, ovvero, sezioni di testo di lunghezza comparabile, intervallati dalla punteggiatura e individuabili in frasi con un significato compiuto; riconoscimento e classificazione delle parole in unità lessicali, ovvero, singole parole ricondotte a lemmi o classi semantiche (Lancia, 2004).

Il corpus delle colloqui trascritti è stato importato nel programma T-LAB mediante 5 fasi:

- (3) - Normalizzazione: una procedura che consente di effettuare il riconoscimento delle parole come forme grafiche e risolve alcuni dei casi di ambiguità delle parole;
- (4) - Segmentazione del corpus in contesti elementari: tale operazione facilita l'esplorazione del testo, ad esempio permettendo il successivo calcolo delle co-occorrenze;
- (5) - Lemmatizzazione automatica che consente di ricondurre alcune parole presenti nel corpus a corrispondenti lemmi della lingua italiana (es. la trasformazione per le forme verbali viene effettuata nella forma all'infinito, per i sostantivi viene effettuata nel sostantivo maschile singolare corrispondente) ;
- (6) - Costruzione vocabolario dei lemmi presenti nel testo: a seguito della lemmatizzazione automatica, si ottiene il vocabolario dei lemmi presenti nel corpus

La selezione dei lemmi significativi o “parole chiave” avviene quando, come nel nostro caso, il corpus è composto da più testi differenti, attraverso un algoritmo specifico che seleziona le parole che presentano valori di occorrenza superiori alla soglia minima definita dal ricercatore e applica il test del CHI2 a tutti gli incroci di ogni parola selezionata con i testi in analisi, estraendo le parole con valori di CHI2 più alti. Verranno così prese in considerazione le parole che nei testi hanno maggior peso.

La prima operazione effettuata sul corpus è stata l'Analisi delle Corrispondenze che permette di rintracciare le regolarità presenti nei dati testuali e di ridurre le dimensioni entro le quali i dati possono essere rappresentati estraendo dei fattori. I dati possono essere così ricomposti entro un numero ridotto di dimensioni, definite da pochi fattori, che spiegano la variabilità (Lancia, 2004, 79).

La seconda operazione effettuata è una Cluster Analysis. La Cluster Analysis comprende numerose tecniche statistiche, che analizzano le relazioni di somiglianza/differenza tra oggetti di vario tipo, allo scopo di classificarli secondo dei criteri non noti a priori. L'obiettivo di tali procedure, dunque, risulta essere quello di costruire e distinguere dei gruppi che abbiano al loro interno la massima omogeneità, o somiglianza, tra gli elementi che li costituiscono e tra di loro la massima eterogeneità (Lancia, 2004).

6.3.1 Analisi del corpus testuale

Dopo aver attuato le procedure preliminari di preparazione del testo sono state eliminate le parole non significative per l'argomento trattato (presenti nei discorsi dei soggetti come può succedere nei colloqui semidirettivi) e sono state selezionate le parole chiave, o lemmi, con una frequenza superiore alle 20 occorrenze, assumendo quindi tale misura come soglia da utilizzare per le successive analisi. Si è così ottenuta una lista o corpus di 350 contesti elementari (C.E.).

Non sono emersi fattori caratteristici di un gruppo, ovvero differenze significative attribuibili alla appartenenza dei soggetti alle scuole elementari e medie di Iksal e di Kana.

Pertanto si riporta qui di seguito l'output più significativo ai fini della presente ricerca.

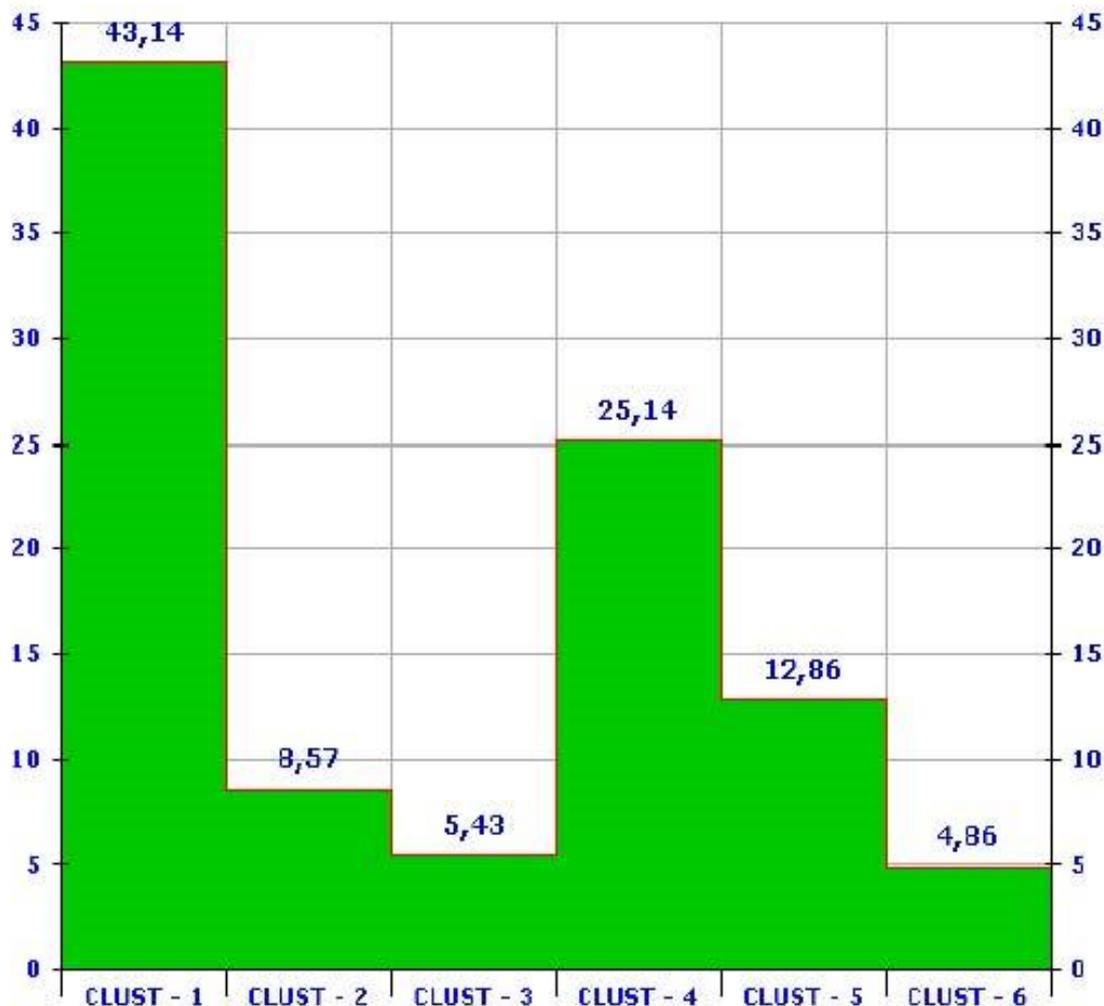


Illustrazione 1: Istogramma dei cluster con la frequenza dei contesti elementari ad essi afferenti

Possiamo osservare che il primo cluster ha un peso notevole ed include più del 43% dei contesti elementari (C.E.) classificati dall'analisi. Anche il quarto cluster ha una buona rilevanza, in quanto racchiude oltre il 25% dei contesti elementari considerati.

In particolare i 6 cluster individuati presentano al loro interno i seguenti lemmi che li caratterizzano.

Tabella 6.2: Cluster e lemmi caratterizzanti individuati

CLUSTER	N° C.E. nel CLUSTER	%	Lemmi caratterizzanti
Cluster 1	151	43,14%	studio/studiare, scuola, educazione, questione, livello, figli, apprendimento, studente/alunno, lezione, difficile/difficoltà, vivere, comprendere, famiglia, coinvolgere
Cluster 2	30	8,57%	progetto, credo, utile, ritenere, importante, aiutare, possibile, soluzione, difficoltà
Cluster 3	19	5,43%	prestazione, scuole_arabe, Israele, bassa/basso, accademico, bravo, violenza, riguardare, percentuale, principale, problema, assenza, mancanza, osservare
Cluster 4	88	25,14%	giovane, comportamento, negativo, società, ragazzo, diventare, aggressività, futuro, comportare, creare, conseguenza, strada, verso, violenza, effetto, grande, pericoloso/pericolo, risultare, porta, mancanza, ambiente, influenza, successo. possibile
Cluster 5	45	12,86%	mandare, prendere, io, parlare, visita, entrare, classe, chiamare, oggi, seguire, ovviamente, sociale, media, anno, genitore, bambino, bisogno, figlio, successo, casa, insegnante, mancare, padre, pensare
Cluster 6	17	4,86%	psicologo, educatore, programma, consulente, lavoro, soluzione, alunno, riuscire, insegnante, uscire, situazione, noi, cambiare, capire
Totale	350	100,00%	

Passiamo ad analizzare la suddivisione effettuata da T-Lab, interpretando i cluster individuati seguendo un ordine logico che tenga conto dei rapporti tra i diversi cluster; questi infatti individuano spazi discorsivi diversi (come si è sopra osservato cercando il massimo di omogeneità interna e di eterogeneità tra i cluster) ma non indipendenti in quanto relativi a un discorso che ha una sua unitarietà.

Il **CLUSTER 1** è relativo alle diverse manifestazioni della dispersione e ai diversi fattori che la spiegano: la sua multi fattorialità emersa già dall'analisi categoriale; come era prevedibile è il più ampio, dal momento che risponde all'obiettivo principale del colloquio. E' quindi focalizzato sulla scuola, sul sistema educativo, sulle difficoltà connesse allo studiare e all'apprendimento. Sul difficile rapporto – (mancato) coinvolgimento – con le famiglie ... Si possono individuare dei riferimenti ad alcuni **fattori interni alle scuole** che influiscono ed aumentano il rischio della dispersione scolastica nelle scuole arabo-israeliane. Vengono richiamate le carenze relative alle scuole e al sistema educativo che le insufficienze, gli atteggiamenti sbagliati dei docenti

Ci sono delle gravi mancanze nel nostro sistema. Il nostro problema è che ci ostiniamo a considerare gli studenti come un unico blocco dove tutti devono possedere le stesse capacità e competenze. [Colloquio di gruppo, scuola elementare di Iksal]

Agli studenti non viene offerto nulla per potersi rilassare e sfogare all'interno dell'ambiente scolastico. Solo doveri! [Colloquio di gruppo, scuola elementare di Iksal]

Sono carenti anche le infrastrutture e gli spazi fisici. I soggetti evidenziano come la sgradevolezza, lo squallore fisico dell'ambiente scuola, la sua “non attrattività” possa avere conseguenze negative sul morale, sulle motivazioni delle/degli studenti:

..vengono a scuola e trovano banchi rotti, sedie inagibili, cumuli di sporcizia e muffa sulle pareti. Ciò che puoi trovare nelle nostre scuole è introvabile ovunque (i.e. lo sfascio , la sgradevolezza ambientale delle scuole è introvabile in altri ambienti o istituzioni). [Colloquio di gruppo, scuola elementare Iksal]

una causa di questo fenomeno è che la scuola non è un posto che attrae lo studente, visto anche l'elevato numero di studenti.(i.e. l'eccessivo affollamento) [scuola elementare Kana]

Per quanto riguarda le carenze del sistema educativo, un problema sentito è anche quello dell'assenza di istituti scolastici, ovvero di indirizzi adatti alle esigenze degli alunni:

tutto questo nasce dalla mancanza di istituti che rispondano ai bisogni, alle energie ed ai desideri. [Colloquio di gruppo, scuola media Iksal]

Emerge inoltre come sfondo, con espressioni pregnanti e cariche di significato. il problema del

conflitto arabo israeliano e del conseguente svantaggio delle scuole arabe.

in generale il fatto che noi (arabi ndr) viviamo in un paese che non è arabo e noi siamo una parte di questo paese, allora sicuramente mancano delle cose all'interno del sistema educativo arabo.

[scuola media Kana]

Si individuano, confermando quanto emerso dalla analisi categoriale. i fattori di rischio legati al clima scolastico e alla svalorizzazione o svilimento del ruolo docente:

Ci sono studenti che non prendono seriamente il ruolo dei loro docenti perché a casa sentono i propri familiari che li criticano e insultano. [Colloquio di gruppo, scuola elementare di Iksal]

Il problema più pericoloso è la violenza. Lo studente è sempre avvantaggiato, nel senso che ha sempre ragione e ciò indica che il ruolo dell'insegnante non ha più importanza. [scuola elementare Kana]

Al CLUSTER 1 si connette in particolare il **CLUSTER 3** dove si ribadiscono e si specificano i problemi che portano alla dispersione o che, comunque, si connettono a questa.

Si fa riferimento alla *scarsità dei fondi statali* per le scuole arabo israeliane nel confronto ribadito con quelle ebraiche

Se intendiamo analizzare i problemi delle scuole arabe in Israele, dobbiamo necessariamente trattare il tema della discrepanza che sussiste tra le scuole ebraiche e quelle arabe per quanto riguarda i fondi statali. Ogni anno le scuole ebraiche ricevono fondi dal Ministero dell'Istruzione israeliano nettamente superiori a quelli ricevuti dalle scuole arabe. [scuola elementare Iksal]

Da dove le carenze:

I problemi più pericolosi nelle scuole arabe in Israele sono la mancanza di infrastrutture e di materiale scolastico, inoltre, quadri educativi limitati, ad esempio se in una classe ci sono 5 studenti non bravi non si possono mettere in un'altra parte educativa adatto per loro. Mancanza di stanze per le lezioni individuali. [scuola media Kana]

Le nostre scuole non organizzano programmi di sostegno e non sono in grado di fornire sufficienti servizi per migliorare il livello educativo degli studenti. [scuola elementare Iksal]

Si fa riferimento al *disinteresse dei genitori*:

...questi studenti appartengono a famiglie per le quali lo studio non è la massima priorità [scuola media Kana]

Il problema principale è la prestazione scolastica e i genitori che non si interessano. [scuola media Kana]

Viene rimarcato il tema della *violenza*. La diffusione dell'aggressività che permea tutti gli ambienti

sociali, ma particolarmente quello scolastico:

Il problema più importante nelle scuole arabe in Israele è la violenza tra gli studenti. Di solito si inizia con un piccolo problema che lentamente si diffonde fino ad arrivare alla famiglia. In senso generale, è un problema che spesso affrontiamo. [Colloquio di gruppo, scuola elementare Kana]

Infine, le difficoltà di apprendimento e il basso rendimento scolastico che caratterizza un'alta percentuale degli studenti arabi:

Nelle scuole arabe in Israele abbiamo una percentuale alta di studenti con prestazione scolastica bassa. [scuola media Kana]

Alcune espressioni presentano una sintesi dei diversi problemi:

I problemi delle scuole arabe in Israele sono: ritardo nel venire a scuola, le assenze, le prestazioni scolastiche basse, indifferenza, tutti i tipi di violenza, mancanza di senso di appartenenza identitaria, inconsapevolezza, ambiente che non aiuta. [Colloquio di gruppo, scuola media Kana]

I problemi nelle scuole arabe in Israele sono tanti, i più evidenti sono la violenza, il drop-out e la bassa prestazione scolastica. [scuola elementare Kana]

Il **CLUSTER 4** è caratterizzato dal tema della *violenza* e della *aggressività* considerato come un fenomeno che dalla scuola si riflette sulla *strada* facendo emergere processi di deterioramento sociale destinati a peggiorare:

Se oggi pomeriggio vai a vedere vicino alla rotonda, una bella strada, ci trovi gruppi di delinquenti, con bassa qualità di vita. Inizia oggi e fra vent'anni se cammini ad Iksal avrai paura di camminarci. Se oggi cammini lì e hai paura di litigare con qualcuno, chi sono? Sono studenti della scuola. [Colloquio di gruppo, scuola media Iksal].

Si considerano qui *non le cause ma i diversi effetti sociali negativi del drop-out*:

Il drop_out aumenta la violenza nelle strade, aumenta il numero di fumatori, di dipendenti da sostanze, alcool, e porta ad atteggiamenti illegali, gli studenti vengono sfruttati dai padroni di lavoro, tutto questo influenza il loro futuro e la loro costruzione della personalità, è anche possibile che non saranno capaci di prendere decisioni importanti. [scuola media Kana].

Una volta ritirati da scuola, questi giovani ragazzi possono essere coinvolti in azioni dannose per l'intera società. Ne consegue che il problema della dispersione_scolastica è un problema che riguarda tutti e che deve essere risolto alla radice. Bisogna cercare soluzioni appropriate e stimolare questi giovani affinché continuino gli studi. [scuola elementare Iksal]

Tornano a emergere, come nella analisi categoriale, il *ruolo negativo svolto dalla televisione e dai contatti con modelli culturali diversi*:

Guardano la televisione e, con l'idea di ricalcare quei modelli mostrati dal piccolo schermo, si

rivolgono ai loro genitori con richieste assurde che vengono puntualmente respinte. Il risultato è che questi ragazzi si recano a scuola carichi di frustrazioni e sogni e fortemente influenzati dai modelli presentati dalla tecnologia occidentale. [scuola elementare Iksal]

Viene sottolineato anche il problema del mancato controllo da parte degli adulti che non svolgono più un ruolo di guida. Sia insegnanti che genitori sembrano aver perso il potere e l'autorità nei confronti delle nuove generazioni e sembrano faticare a mantenere l'ordine:

Secondo me sarebbe utile unire gli ambienti (scuola e casa) e così il nostro controllo sui comportamenti o sull'ordine darebbero al bambino calma. Come ha detto l'insegnante Ali il bambino vola, siede con altri bambini e vede che nessuno ha idea della direzione in cui si va. [Colloquio di gruppo, scuola media Iksal]

Le mancanze dei genitori nello svolgere il loro ruolo principale influenza negativamente e crea una grande contraddittorietà nei comportamenti degli studenti a scuola. in verità, da noi, manca la parola introiezione nei bambini e nei genitori, che introiettano il permesso e il divieto. Lo studente deve venire in prima media o seconda o terza e sapere cosa non ha e cosa ha da dare (cosa può fare e cosa non può fare). [Colloquio di gruppo, scuola media Iksal]

L'entità di questo Cluster (25,14%) deve far riflettere se si pensa che il problema della violenza, che si presenta anche nei cluster 1 e 3, emerge di tutto spontaneamente, in nessun modo stimolato dalle domande del colloquio.

Il CLUSTER 5, il terzo per entità (dopo il primo e il quarto) nel quale prevalgono come lemmi forme verbali relative al fare, all'agire (vedi sopra) considera, a volte criticamente, le azioni intraprese, le pratiche più o meno efficienti messe per ridurre o controllare la dispersione e le difficoltà incontrate.

Sono indicate delle buone pratiche e dei punti di forza di cui la scuola dispone e che può sfruttare e potenziare per contenere le difficoltà esistenti:

La scuola ha formato una commissione per seguire diversi problemi, essa è composta dal direttore, vice-direttore, consulente, tre insegnanti e un assistente sociale. [Colloquio di gruppo, scuola media Kana]

Ogni scuola ha la sua strategia, per esempio nella nostra scuola se uno studente salta più di tre giorni vengono subito contattati i genitori dall'insegnante e a volte si va a casa loro. Inoltre tutto ciò viene subito comunicato al consulente e al direttore, e così in due giorni tutti i responsabili sono informati e si inizia a curare il problema, se ce n'è bisogno, [scuola elementare Kana]

Tali pratiche rinviano in primo luogo alle relazioni problematiche tra *scuola, studenti e famiglie*. Oltre alle problematiche tipiche di queste relazioni sono raggruppate nel quinto cluster anche e le

eventuali azioni positive in atto da migliorare.

Per quanto riguarda gli *aspetti problematici della relazione scuola-studenti*, riscontriamo ancora una volta una serie di carenze nei servizi offerti dal sistema scolastico:

di solito, il funzionamento negativo a scuola causa problemi comportamentali, che a loro volta possono essere causa di due cose: l'allontanamento dello studente dalla scuola e il mandarlo in un'altra scuola che potrebbe essere inadatta al livello dello studente. Noi sappiamo che queste scuole non hanno le condizioni minime necessarie per sostenere questi tipi di studenti. [scuola elementare Kana]

Vengono analizzate la *modalità con cui si svolgono i rapporti genitori-scuola*. Molte delle difficoltà di cui si lamentano i docenti provengono proprio dal disinteresse dei genitori ad alimentare tale rapporto e dalla poca fiducia che i genitori concedono agli insegnanti, schierandosi sempre dalla parte dei figli:

Sì, i genitori non cooperano. Manca la cooperazione dei genitori. La non cooperazione degli insegnanti tra di loro e l'ignoranza dei genitori su cosa significa la scuola. Le bugie degli studenti, abituati a dire le bugie. Le bugie arrivano ai genitori e i genitori credono ai bambini e vengono dagli insegnanti. [Colloquio di gruppo, scuola media Iksal]

Se ha parlato con l'insegnante o con lo studente, qualsiasi cosa arriva ai genitori, loro attaccano e credono ai loro figli. È già successo la settimana scorsa, un bambino ha detto a sua madre che l'insegnante Fousi lo ha mandato a casa. [Colloquio di gruppo, scuola media Iksal]

Dall'altro lato, la gran parte delle strategie che le scuole intraprendono per migliorare le condizioni scolastiche e interrompere il fenomeno della dispersione scolastica rinviano alla necessaria collaborazione con le famiglie:

Ogni scuola ha la sua strategia, per esempio nella nostra scuola se uno studente salta più di tre giorni vengono subito contattati i genitori dall'insegnante e a volte si va a casa loro. Inoltre tutto ciò viene subito comunicato al consulente e al direttore, e così in due giorni tutti i responsabili sono informati e si inizia a curare il problema, se ce n'è bisogno [scuola elementare Kana]

Tanti genitori cooperano quando parliamo di dispersione, ma ovviamente la dispersione c'è. Solo su un gruppo specifico di studenti siamo riusciti a minimizzare (a ridurre il problema) in un certo senso. [Colloquio di gruppo, scuola media Iksal]

Il CLUSTER 2 comprende i contesti elementari che si riferiscono al *progetto di ricerca-intervento* proposto nei colloqui

In particolare tale cluster si riferisce alle *opinioni* che i soggetti hanno espresso *riguardo alla ricerca-intervento* in questione e all'importanza di escogitare degli interventi risolutivi delle

problematiche che colpiscono le scuole arabo-israeliane:

Il problema della dispersione scolastica è un grave problema a cui è necessario trovare una soluzione ed evitare il manifestarsi di ulteriori effetti collaterali. Se il vostro progetto si pone questo come obiettivo non può che essere un progetto utile e necessario. [scuola elementare Iksal]

Nel cluster sono contenuti anche dei suggerimenti utili per la progettazione di interventi:

è importante che esista una collaborazione tra casa e scuola affinché lo studente diventi consapevole del fatto che recarsi_a_scuola è un obbligo e la strada un pericolo. [scuola elementare Iksal]

La soluzione è chiara: migliorare le condizioni scolastiche, che comprendono sia le infrastrutture che il clima della scuola, attraverso la creazione di attrazioni che diminuiscano le differenze tra le condizioni a casa e quelle a scuola. Inoltre sarebbe utile aprire altre scuole elementari. Lo considero come il primo_passo per curare. [scuola elementare Kana]

Si potrebbe pensare di organizzare attività pomeridiane, campi gioco estivi nei quali lavorare con coloro che hanno difficoltà scolastiche e stimolare l'aggregazione tra coetanei. É inoltre importante non tralasciare l'aspetto economico. [scuola elementare Iksal]

Dall'altra parte, però, bisogna tenere_conto che monitorare la situazione quotidianamente e controllare i motivi dell'assenza di ogni studente richiede un enorme sforzo ed impiego di energie. [scuola elementare Iksal]

Il **CLUSTER 6** è ancora relativo alla progettualità e completa il Cluster 2 Il sesto cluster focalizza chiaramente l'attenzione sull'aspetto della Sono raggruppate in questo cluster le componenti elementari che si riferiscono agli interventi attuati, previsti per il futuro o che si ipotizza possano essere utili a migliorare le condizioni delle scuole arabo-israeliane.

Qui vengono coinvolte tutte le figure professionali interne alla scuola ed esterne, a partire dagli psicologi dei Centri di Psicologia Scolastica

In tale cluster è evidenziato il desiderio di progettare e attuare degli interventi da parte di tali diverse figure professionali, anche se in alcuni casi tale spirito di iniziativa è molto limitato dalle regole vigenti:

Tu insegnante e preside, tu psicologo che subisci e non hai nulla in cambio, dato_che è vietato fare programmi allora cosa dovrei fare? Come posso lavorare? Come ha detto l'insegnante Ahmad, anche a me spaventa come insegnante fare un programma, ho paura dei risultati per l'anno_prossimo, perché è possibile che mi indebolisca. [Colloquio di gruppo, scuola media Iksal]

Un elemento frequentemente sottolineato è quello della necessità di cooperazione tra i soggetti implicati nell'educazione dei giovani, ovvero, professionisti delle scuole, Ministero dell'Istruzione, amministratori locali, servizi sociali e psicologici locali e soprattutto nuovamente le famiglie:

Ma cosa ci vuole? Ci vuole lavoro, azione, bisogna unire le forze, così usciamo da questo problema, bisogna soltanto unire le forze. Abbiamo tutte le possibilità, abbiamo tutte le abilità, come psicologo, come counselor, come amministrazione e come insegnante. La cooperazione tra gli insegnanti, questa è la soluzione in questo tempo. [Colloquio di gruppo, scuola media Iksal]

Abbiamo uno psicologo nella scuola, che fa la sua parte in questo lavoro e cerca di trovare delle soluzioni con noi. Abbiamo un centro di servizi psicologici in Iksal, che dà servizio a tutto il paese, e che è diretto dal dott. Mahmud Said, che può anche lui intervenire su questo tema. [scuola media Iksal]

Il riferimento alla collaborazione e al coinvolgimento delle famiglie è forse uno degli argomenti più ricorrenti, insieme alla proposta di agire in collegialmente in rete. Nel sesto cluster, che è quello che si apre maggiormente alle possibilità di soluzione, sono presenti contesti elementari che dimostrano il riconoscimento delle risorse e delle potenzialità presenti nel contesto scolastico:

Abbiamo uno psicologo nella scuola, che fa la sua parte in questo lavoro e cerca di trovare delle soluzioni con noi. Abbiamo un centro di servizi psicologici in Iksal, che dà servizio a tutto il paese, e che è diretto dal dott. Mahmud Said, che può anche lui intervenire su questo tema. [scuola media Iksal]

Colui che più conosce gli alunni è l'insegnante della materia, l'educatore. Se l'insegnante di una materia sa che ci sono studenti dispersi, allora contatta i genitori e la direzione della scuola. Con il Comune e con il vostro programma senza dubbio ci saranno risultati positivi. [scuola media Iksal]

6.3.2. *Discussione dei risultati*

Si può in primo luogo osservare che i colloqui fanno emergere una conoscenza implicita o esperienziale del fenomeno della dispersione per quanto riguarda le sue diverse manifestazioni o modalità, le sue cause e i possibili rimedi che sostanzialmente corrisponde a quanto su tale fenomeno ha scoperto e afferma la “conoscenza esperta”, a parte le pur necessarie formalizzazioni teoriche e le verifiche empiriche che tale conoscenza esperta offre. Questo non si può attribuire a una eventuale influenza di chi ha condotto i colloqui in quanto, pur se non ci si volesse fidare della non

direttività con cui sono stati condotti da psicologi con esperienza clinica, questi ultimi non erano, all'inizio della ricerca, detentori di un sapere esperto sul fenomeno della dispersione molto più di quanto lo fossero i soggetti che hanno risposto alle loro domande.

I soggetti si dimostrano pienamente consapevoli della distinzione tra dispersione esplicita (il drop-out propriamente inteso o abbandono scolastico) e dispersione "implicita" o "latente" più infida e difficile da cogliere: in breve gli studenti/le studentesse che pur essendo presenti (in alcuni casi con numerose assenze) sono di fatto assenti, non partecipano alle attività scolastiche, mostrano disinteresse, difficoltà di apprendimento, disagio.

La dispersione, come osservano i soggetti, aumenta con l'aumentare del livello scolastico e in particolare nel passaggio dalle elementari (dove è presente quasi esclusivamente nella modalità implicita) alle medie. Colpisce i maschi più delle femmine; si potrebbe osservare, come ovunque secondo quanto dimostrano le statistiche. Differenza di genere che, secondo i soggetti, va attribuita al fatto che i maschi appena possono, quando possono vanno a lavorare attratti da possibilità di guadagno, anche se offerte da lavori del tutto squalificati e in condizioni di sfruttamento – anche questo un dato strutturale comune ad altre realtà sociali difficili come ad esempio capita nel Sud Italia.

Tra le righe emerge anche, in particolare dall'analisi categoriale, il problema della rimozione del fenomeno dispersione che può essere espresso con la metafora della polvere sotto il tappeto; rimozione o nascondimento, dovuti, come si è ipotizzato nel capitolo 3 al sistema di controllo burocratico e pervasivo che penalizza gli istituti con elevato tasso di dispersione.

Vengono colte le diverse cause della dispersione, quella che usando una terminologia tecnica potremmo definire la sua multi fattorialità. Le diverse cause individuate dai soggetti si dividono, come emerge con maggiore chiarezza dall'analisi condotta con T-Lab in una dicotomia interno/esterno

Le cause interne si riferiscono in primo luogo ai problemi strutturali, fisici o ambientali, delle scuole nel senso di edifici scolastici: come si è visto sopra questi problemi si riferiscono alla carenza di spazi, al sovra affollamento, alla carenza o assenza di laboratori e di aule dove seguire gli alunni in difficoltà, anche se solo per alcune ore.

I problemi ambientali non si limitano alla carenza di spazi. I soggetti si riferiscono allo squallore dell'ambiente scuola poco accogliente che, come osservano, ha effetti psicologici negativi sulle/sugli alunne/i portandole/i a svalutare la scuola e a un allontanamento

Nel capitolo secondo si è avuto modo di considerare come l'importante investimento della Stato israeliano nella scuola abbia avuto una ricaduta positiva anche per le scuole arabe, pur nel permanere delle differenze e dello svantaggio di queste ultime. I soggetti in questi colloqui, come è

comprensibile, insistono sul bicchiere mezzo vuoto, rilevato in modo più evidente e immediato da questi fattori relativi all'ambiente fisico: si evidenzia qui quell'atteggiamento giustamente rivendicativo che chiede parità di trattamento tra i cittadini e che, come si è ipotizzato sempre nel capitolo secondo, ha portato, in lunghi anni, a una riduzione delle differenze e dello svantaggio.

I problemi interni alla scuola che emergono non si limitano a questi aspetti fisici. Viene sollevata, per quanto possibile, la questione dei programmi scolastici. Non si tratta solo del loro non essere appropriati, o essere distanti, rispetto ai livelli di partenza, agli interessi delle/degli alunni/e, e in particolare di quelle/i a rischio dispersione. Vi è anche il problema più sensibile che emerge (anche se con comprensibili reticenze) del loro orientamento, della loro lontananza – e qui il riferimento è ai programmi di letteratura e di storia - rispetto alla cultura, alla letteratura, alla storia araba e dei palestinesi in particolare. In rapporto a questo viene sollevato il problema della rigidità dei programmi ministeriali, imposti dall'alto, e quindi della scarsa libertà o autonomia dell'insegnamento ed emerge l'esigenza di una maggiore libertà, o di un minore controllo.

Probabilmente, anche a causa della poca autonomia che le autorità scolastiche lasciano agli insegnanti, viene sottolineata in alcuni colloqui la difficoltà di affrontare i diversi e particolari problemi che si pongono nella vita scolastica e per i quali mancano, come non possono non mancare, procedure specifiche da seguire, non essendo emanate delle disposizioni.

Tali difficoltà emergono in quello che viene individuato come un momento critico che può portare alla dispersione nelle sue diverse forme, sia palese che latente: il passaggio dalla scuola elementare alla media. Da un parte viene qui lamentata l'assenza di un "programma" definito a priori, dall'altra che gli insegnanti non hanno, in assenza di tale programma, libertà di iniziativa per affrontare i problemi concreti che si pongono in queste fasi di passaggio.

Si potrebbe osservare che emerge qui come punto centrale l'eccesso di controllo che da una parte porta a nascondere il problema della dispersione, come prima si è osservato (la polvere sotto il tappeto), dall'altra non lascia i sufficienti margini di libertà per affrontare tale problema.

Le/gli insegnanti sono anche consapevoli dei loro limiti: in questo caso la causa della dispersione è auto attribuita. Tali carenze o limiti sono relative alla preparazione non sempre adeguata nelle discipline di insegnamento, ma , ancor più, alle scarse capacità relazionali. Viene, ad esempio, sottolineata a questo riguardo l'importanza del saluto: se l'insegnante non saluta l'allievo in quanto non salutato da questi che dovrebbe farlo per primo, innesca un processo relazionale negativo. A partire da questo sintomo o segnale le/gli insegnanti si riferiscono a quel circolo di svalutazione - teorizzato dalla letteratura sulla dispersione scolastica (Friedman, VVV; Maggiolini, 1994) – che coinvolge insegnanti e alunni che reciprocamente si svalorizzano. A monte di questo vi è la svalorizzazione sociale del ruolo dell'insegnante, rilevata dai soggetti, che toglie loro la possibilità

di intervenire con autorevolezza sugli studenti e sulle loro famiglie.

Ai fattori interni alla scuola si aggiungono quelli esterni. Questi rinviano in primo luogo alla famiglia degli studenti.

Le famiglie sono considerate nello stesso tempo la causa esterna più immediata o più importante della dispersione e una risorsa essenziale per combatterla.

Sono causa di dispersione per le disagiate condizioni economiche, per il basso livello culturale e soprattutto per il disinteresse che mostrano per l'educazione scolastica; e questo rinvia ancora alla bassa stima verso la figura svalutata dell'insegnante. Una conseguenza è che tendono a schierarsi sempre e comunque dalla parte dei figli.

Nello stesso tempo il coinvolgimento delle famiglie e in primo luogo delle madri viene vista una pratica decisiva per combattere la dispersione, come si vedrà nel paragrafo successivo sulla restituzione del dato e nel capitolo successivo sugli interventi effettuati.

Un fattore esterno sul quale i soggetti insistono rinvia la ruolo centrale de media e dei new media. Se il rapporto tra la scuola e i media quali la televisione e internet costituisce un problema anche nelle società occidentali, tale problema si configura come particolarmente drammatico in tutti i paesi arabi e forse ancor più nella società arabo israeliana. I ragazzi infatti guardano prevalentemente programmi televisivi (israeliani come è implicito) che mostrano stili di vita lontani ed estranei, cose che la famiglia non può dare, creando un vissuto di frustrazione. A questo si aggiunge l'uso diffuso di internet da parte di ragazzi e di ragazze, sfuggendo al controllo degli adulti che in genere, come diversi tra gli stessi insegnanti, sono estranei a tale mondo virtuale. Emerge così un particolare problema educativo e il più generale problema del confronto della cultura araba con i modelli culturali occidentali e con la modernità che attrae i giovani. Attrazione che mette in crisi sia la scuola sia la famiglia e che può portare a un conflitto identitario (Veronese, Castiglioni, Said, 2011)

Tutto questo si inquadra in quello che con una terminologia tecnica si potrebbe indicare come il 'sistema paese', ovvero in modo più esplicito il problema dei rapporti della popolazione araba con lo Stato israeliano e del conflitto arabo-israeliano. Questo problema politico emerge nei colloqui non tanto per richiami espliciti quanto indirettamente: la disparità di trattamento e gli svantaggi delle scuole arabo israeliane, la mancanza di libertà nei programmi scolastici. Soprattutto si manifesta, come l'analisi condotta con T-LAB evidenzia anche quantitativamente, con le frequenti evocazioni della aggressività e della violenza che si tema possa essere accresciuta dal fenomeno della dispersione. Il tema della violenza, come sopra si è visto, caratterizza un cluster di T- LAB, ma è pervasivo ed emerge anche nella analisi categoriale.

Importante anche il peso che nei colloqui viene dato all'analisi di quanto è stato fatto e alle proposte su quanto vi è da fare. Emerge da T- LAB che alcune parti del discorso sono dedicate a questo. E' importante osservare che al di là dei cluster centrati con preponderanza sulla progettualità, tale argomento è trasversale e si individua quasi in ogni cluster. Questa considerazione ha una certa rilevanza, infatti, nonostante la descrizione della situazione del sistema scolastico arabo è generalmente negativa e pessimista, si denota una volontà di riscatto e di reazione attiva.

I soggetti valorizzano quanto nelle loro scuole è stato fatto, i programmi di prevenzione che si cerca di mettere in atto e fanno delle proposte concrete, relative a pratiche attuabili nella situazione esistente: ad esempio e prima di tutto il coinvolgimento dei genitori e la necessità di fare rete: tra le scuole, le famiglie, le autorità locali, in primo luogo quelle municipali; inoltre viene richiamata la necessità di intervenire il prima possibile, a livello primario, sulle difficoltà di apprendimento. Viene anche chiesto un maggior rigore educativo che "insegni il rispetto delle regole". L'atteggiamento verso l'opportunità o l'utilità di creare classi speciali o differenziali è ambivalente: per un verso le si ritiene inutili per un altro una necessità. Più sicura e condivisa è l'idea della opportunità di creare, già a partire dalle medie, dei percorsi professionalizzanti (con laboratori a questo dedicati) per i ragazzi che hanno difficoltà o scarsa attitudine allo studio.

Il nostro progetto (una domanda del colloquio era su questo: vedi sopra) è stato discusso e accolto con entusiasmo non apparente o di cortesia, come dimostreranno gli interventi che saranno effettuati.

6.4. La restituzione del dato

Come si è osservato nella premessa a questo capitolo, sulla base di quanto emerso dall'analisi sopra riportata dei colloqui (e da altri colloqui condotti successivamente con diversi stakeholders) si è proceduto alla restituzione del dato nelle scuole elementari e medie di Iksal e Kana.

Questo allo scopo di *provocare la riflessione* sui principali punti emersi; di *motivare e aumentare l'autostima dei soggetti*, a partire dalle/dagli insegnanti - sottolineando l'importanza della scuola e degli insegnanti per il riscatto e il benessere della società araba in Israele, e facendo osservare che affrontare il problema della dispersione e in genere del disagio scolastico può migliorare il benessere di chi lavora nella scuola.

Lo scopo principale, seguendo i principi della ricerca azione lewiniana, consisteva nel portare i soggetti a *discutere il problema e infine a decidere quali <buone pratiche> porre in atto nella fase di intervento.*

Per procedere alla restituzione del dato, i risultati dei colloqui sono stati sintetizzati e schematizzati per punti al fine di discuterli con i soggetti coinvolti nelle scuole di Iksal e Kana che hanno partecipato alla ricerca. Questa sintesi dei risultati è stata discussa con gli psicologi di Iksal e Kana che hanno condotto i colloqui. La presentazione-discussione è stata condotta dai direttori dei centri di psicologia di Iksal (autore di questa tesi) e di Kana, Dr. Jamal Dadouki. La partecipazione dei soggetti alle discussioni relative alla restituzione del dato è stata su base volontaria, dopo aver ottenuto il permesso dai direttori delle scuole.

La sintesi dei risultati preparata per la discussione è sostanzialmente simile per le scuole elementari e medie. Per brevità si riporta qui di seguito lo schema di discussione preparato per le scuole medie: insieme ai risultati schematizzati per punti si riportano in grassetto le questioni poste ai partecipanti con modalità semi direttiva e gli spunti volti a stimolare la riflessione e la discussione; le istruzioni per la discussione sono poste tra parentesi quadra.

Schema per la discussione sulla restituzione del dato nelle scuole medie

[NB : i punti 1-5 servono a motivare gli insegnanti e ad aumentare la loro autostima]

1) Nel 2010 e nel 2011 abbiamo fatto delle interviste individuali e di gruppo con vostri colleghi insegnanti in questa scuola, con il preside e il vice preside, con il kabas ecc, con esperti. autorità, dirigenti responsabili del sistema scolastico.

Da queste interviste è emerso che nelle scuole medie si pone il problema del drop out, degli studenti/delle studentesse che abbandonano la scuola, ma che è ancora più grave il problema del drop out latente: ovvero degli studenti/delle studentesse che non riescono a seguire le lezioni, che hanno gravi difficoltà di apprendimento, che fanno molte assenze, arrivano con ritardo a scuola, escono per andarsene in giro per la scuola o anche per strada ecc

Siete d'accordo su questo?

(Far parlare i partecipanti, gli insegnanti soprattutto e gli altri: ovvero i 'coinvolti')

2) Gli intervistati hanno suggerito o indicato delle cose da fare per superare o almeno ridurre il drop out palese e latente e in genere il disagio scolastico nella vostra scuola.

3) Ora vogliamo parlare con voi di queste cose da fare per superare o almeno ridurre il drop out palese e latente e in genere il disagio scolastico nella vostra scuola, per precisarle con il vostro aiuto e cercare di farle ovvero trovare il modo per farle

Siete d'accordo?

(Far parlare i partecipanti, gli insegnanti soprattutto e gli altri: ovvero i 'coinvolti')

4) Diminuire il drop out e il disagio scolastico, riuscire a far funzionare meglio la scuola serve, è utile e necessario per i nostri studenti/ studentesse, per il loro futuro e quindi per il futuro della società palestinese: per meglio affrontare le difficoltà presenti e future. Infatti è evidente che il futuro della Palestina/ degli arabi che vivono in Israele – come il futuro di qualsiasi società – dipende dal futuro dei suoi giovani.

Siete d'accordo?

(Far parlare i partecipanti, gli insegnanti soprattutto e gli altri: ovvero i 'coinvolti')

5) Inoltre, se tutti insieme, si riesce a far funzionare meglio la scuola gli insegnanti stessi lavoreranno meglio, con maggiore soddisfazione e, alla fine con minore fatica.

Si tratta in breve di riflettere sul nostro modo di insegnare, di fare, per poterlo fare meglio.

Soprattutto Voi dovete decidere cosa fare. Dipende soprattutto da voi e da cosa deciderete di fare.

6) Passiamo quindi a discutere delle cose da fare suggerite dagli intervistati e di come farle

7) Il difficile passaggio dalle scuole elementari alle medie: organizzare l'accoglienza,

Il passaggio dalle scuole elementari alle scuole medie come hanno osservato diversi vostri colleghi rispondendo alle interviste, è un momento difficile.

(Si deve osservare che il passaggio dalle elementari alle medie è un momento difficile ovunque, anche in Italia.)

Nelle scuole arabe in Israele è ancora più difficile.

Cosa si può fare per superare, almeno in parte questa difficoltà?

Come si può organizzare il momento dell'accoglienza degli/delle studenti/esse che arrivano dalle scuole elementari?

(Far parlare i partecipanti, gli insegnanti soprattutto e gli altri: ovvero i 'coinvolti')

Cosa decidete di fare?

(Far parlare i partecipanti, gli insegnanti soprattutto e gli altri: ovvero i 'coinvolti')

8) Gli intervistati hanno affermato che è necessario il coinvolgimento di tutti, la partecipazione attiva di tutti: a partire dai genitori.

Può non bastare applicare delle procedure burocratiche, fare quando prevede la legge e le norme, segnalare alle autorità le famiglie degli studenti/delle studentesse che fanno troppe assenze, che non vengono a scuola: questo può essere/rischia di essere anche controproducente, negativo: i genitori si sentono sotto controllo, additati, in una società dove vi sono già tanti controlli

Bisogna andare a casa a parlare con i genitori per spiegare l'importanza della scuola per il futuro dei loro figli e della loro famiglia, per il futuro degli stessi genitori quando invecchieranno e avranno bisogno dei figli: questo – andare nelle case per parlare con i genitori - è meglio se lo fanno gli stessi insegnanti.

Cosa ne pensate?

(Far parlare i partecipanti, gli insegnanti soprattutto e gli altri: ovvero i ‘ *coinvolti* ’)

Siete disposti a farlo?

(Far parlare i partecipanti, gli insegnanti soprattutto e gli altri: ovvero i ‘ *coinvolti* ’)

Come? Cosa decidete?

(Far parlare i partecipanti, gli insegnanti soprattutto e gli altri: ovvero i ‘ *coinvolti* ’)

9) Ancora più importante è fare in modo che i genitori vengano a scuola, per parlare con gli insegnanti, con il preside, con il kabas, con lo psicologo, con i counselors

Queste riunioni con i genitori dovrebbero essere periodiche e piuttosto frequenti

Pensate che sia possibile?

Ci impegniamo a farlo?

(Far parlare i partecipanti, gli insegnanti soprattutto e gli altri: ovvero i ‘ *coinvolti* ’)

10) Sarebbe anche utile creare e far funzionare delle associazioni dei genitori, con dei rappresentanti dei genitori, che collaborino sistematicamente con gli insegnanti e con la scuola.

Si può iniziare coinvolgendo i genitori più sensibili, più disposti: altri genitori – anche se non tutti i genitori - seguiranno l’esempio dei genitori più sensibili e disposti e si faranno a loro volta coinvolgere: : bisogna fare in modo che il maggior numero possibile di genitori partecipi alla vita della scuola.

Questo viene già fatto con successo in alcune scuole, ad esempio a Nazareth, e magari/in parte anche in questa scuola: si tratta di continuare a farlo e di farlo meglio con la partecipazione degli insegnanti e di tutto il board della scuola.

Vogliamo provarci/ provare a farlo?

(Far parlare i partecipanti, gli insegnanti soprattutto e gli altri: ovvero i ‘ *coinvolti* ’)

11) In alcune scuole hanno organizzato dei piccoli corsi per i genitori Ad esempio di alfabetizzazione o di matematica

Possiamo farlo anche noi?

(Far parlare i partecipanti, gli insegnanti soprattutto e gli altri: ovvero i ‘ *coinvolti* ’)

12) Motivare i ragazzi

Molti vostri colleghi hanno osservato nelle interviste che soprattutto gli studenti, ma anche le studentesse, non sono motivati, ovvero non hanno voglia di seguire le lezioni. Questo causa il drop

out palese/manifesto e latente, porta ad abbandonare la scuola, alle assenze, a uno scarso rendimento scolastico/scolastico

Questa scarsa motivazione o volontà a frequentare la scuola ha diverse cause

13) Può dipendere in primo luogo dal fatto che ragazze e ragazzi non capiscono o non riconoscono l'importanza della scuola per il loro futuro e per il futuro della Palestina.

Gli insegnanti non possono solo insegnare, valutare, punire.

Gli insegnanti dovrebbero spiegare ai ragazzi l'importanza della scuola spiegando, ad esempio, che se lasciano la scuola:

• saranno destinati per il resto della loro vita, a fare lavori sottopagati, di breve durata

+ saranno destinati a essere sfruttati

+ non potranno aiutare i loro genitori-

+ non potranno far vivere bene, quando un giorno si sposteranno la loro famiglia e i loro figli .

Questo va continuamente spiegato a ogni singolo ragazzo – in classe – organizzando delle riunioni dedicate al tema dell'importanza della scuola.

Cosa ne pensate? Vi impegnate a fare questo? Come? In che modo?

(Far parlare i partecipanti, gli insegnanti soprattutto e gli altri: ovvero i ' *coinvolti*')

14) Inoltre, come hanno osservato altri intervistati, vi è il problema dei programmi scolastici che non corrispondono ai bisogni e agli interessi degli studenti/delle studentesse

Come è possibile intervenire sui programmi? E' possibile almeno in parte modificarli?

(Far parlare i partecipanti, gli insegnanti soprattutto e gli altri: ovvero i ' *coinvolti*')

Cosa decidete di fare? (Far parlare i partecipanti, gli insegnanti soprattutto e gli altri: ovvero i ' *coinvolti*')

15) Sempre a proposito di programmi, alcuni intervistati hanno osservato che sarebbe meglio dare ai ragazzi una istruzione professionale e artigianale come meccanico o falegname o cuoco/a ecc

E' possibile organizzare nella scuola dei laboratori artigianali? Ad esempio di meccanica o falegnameria?

E' possibile chiederli al Ministero dell'istruzione o al Comune?

(Far parlare i partecipanti, gli insegnanti soprattutto e gli altri: ovvero i ' *coinvolti*')

Cosa decidete di fare? (Far parlare i partecipanti, gli insegnanti soprattutto e gli altri: ovvero i ‘ *coinvolti* ’)

16) Un altro problema, come hanno sottolineato gli intervistati, è l’ambiente fisico della scuola: gli spazi, i luoghi possibili di incontro le stesse aule spesso non sono adatti ai bisogni dei ragazzi e delle ragazze.

Si possono migliorare questi ambienti senza aspettare interventi dall’alto, dal Ministero dell’Educazione o dal Comune. Lo ha fatto ad esempio migliorando l’ambiente, rendendolo più gradevole creando degli spazi di accoglienza la scuola e del quartiere Beer Amir (Pozzo del Principe) di Nazareth

Far vedere in power point le foto dei locali di questa scuola

Nelle medie, come hanno osservato altri nelle interviste, è particolarmente importante avere delle palestre, dei piccoli campi di calcio per far sfogare fisicamente ragazzi e ragazze ed evitare che queste energie fisiche siano usate male

Possiamo organizzare meglio gli spazi della scuola,? Creare degli spazi per le attività fisiche?

Come? Un piccolo gruppo di insegnanti può occuparsi di questo? **Cosa decidete di fare?**

(Far parlare i partecipanti, gli insegnanti soprattutto e gli altri: ovvero i ‘ *coinvolti* ’)

17) Quasi tutti gli intervistati hanno parlato del problema della violenza, dei comportamenti violenti dei ragazzi, del bullismo, del fumo ecc.

Se decidete di fare almeno alcune delle cose che sopra abbiamo deciso di fare, la violenza e il bullismo dovrebbero diminuire.

Non si può intervenire solo con le punizioni: Però anche le punizioni servono. Cosa proponete per affrontare questo problema della violenza e della disciplina nella scuola? **Cosa decidete di fare?**

(Far parlare i partecipanti, gli insegnanti soprattutto e gli altri: ovvero i ‘ *coinvolti* ’)

18) E’ possibile intervenire individualmente sui ragazzi che sono maggiormente in difficoltà?

Come? **Cosa decidete di fare?**

Vi ringraziamo per aver partecipato e speriamo di passare alla attuazione delle cose più importanti che abbiamo deciso

Modalità suggerite per la conduzione di queste riunioni o assemblee

Le riunioni sulla restituzione del dato, vanno condotte da uno psicologo del Centro con la presenza di un suo collaboratore che deve scrivere quanto viene detto e quanto succede con la massima fedeltà; avendo deciso di non usare il registratore per gli effetti negativi o di inibizione che può avere

Suggerisco di usare power point per proiettare su uno schermo i diversi temi di discussione indicati con un numero

E' una sorta di focus group allargato o, comunque di colloquio di gruppo che va condotto con metodologia semidirettiva (metodologia ben nota a tutti gli psicologi e in particolare agli psicologi clinici)

Quindi far parlare i partecipanti il più liberamente possibile sui temi proposti

In particolare i partecipanti devono parlare quando è indicato:

(Far parlare i partecipanti, gli insegnanti soprattutto e gli altri: ovvero i ' *coinvolti*')

Soprattutto è fondamentale che i partecipanti assumano delle decisioni e si impegnino pubblicamente, in presenza degli altri, a mettere in atto delle “buone pratiche” o “best practices”.

5 Ottobre 2011

Rendicontazione sulla restituzione del dato

Gli incontri di restituzione del dato- che hanno avuto luogo tra il mese di novembre 2011 e il mese di gennaio 2012 - sono stati accompagnati da incontri informali con i presidi o i direttori delle scuole alla presenza di alcuni insegnanti e consulenti educativi. Si riporta qui di seguito – a titolo esemplificativo e in quanto emblematico - la sintesi e il commento di uno di questi incontri preliminari che ebbe luogo nella scuola media di Iksal nella quale, come si spiega nel capitolo successivo, si concentreranno gli interventi condotti dagli operatori del Centro.

Sintesi

Scuola Media di Iksal Alrazi (la vecchia scuola) nel quale si spiega cosa si intende per restituzione del dato, come si intende procedere e quali sono le finalità.

Sono presenti: Il professor Francesco Paolo Colucci e il dottor Guido Veronese della Università di Milano-Bicocca, il dottor Mahmud Said e tre psicologi del Centro di Iksal (dottori Ayman Dahamshe, Morsi Habiballah, Ihab Nassar) il preside professor Saed Quider, quattro insegnanti (signori Amin Manasra , Moayad Omare , Majdi Darawshy, signora Lobna Drawshy) la consulente educativa signora Imtiaz Shadafne

Il dottor Said inizia con le presentazioni e sintetizzando le finalità dell'incontro. Interviene quindi il **preside** sottolineando che sono sempre stati molto interessati alla dispersione e che le riunioni con gli insegnanti su questo problema sono abituali:

“...sempre facciamo delle sedute fra gli insegnanti. ed è molto importante per noi la relazione tra insegnante e gli allievi”.

Il **prof. Colucci** fa presente nei suoi interventi gli aspetti di novità dell'intervento: i colloqui individuali e di gruppo, la loro analisi condotta secondo determinate metodologie che hanno portato ai risultati che si intende discutere...

Si propone la discussione sui risultati emersi; l'importanza di coinvolgere i genitori, in particolare le madri come è già avvenuto nelle scuole di Kana, dove alcune madri partecipano alla vita della scuola ad esempio occupandosi della pulizia e di mettere in ordine.

L'importanza di individuare due e tre punti sui quali intervenire coinvolgendo nelle attività, come si sta già facendo a Kana tutti i ragazzi e non solo quelli a rischio dispersione per evitare che questi ultimi siano stigmatizzati.

Interventi di **insegnanti** che evocano le loro esperienze con i ragazzi a rischio dispersione e con i loro genitori

Una **insegnante** chiede se la presenza delle madri nella scuola può essere utile, se può creare imbarazzo agli studenti che “già vedono le mamme a lungo a casa”

Il **dottor Said** ricorda gli interventi già avviati nella scuola con le madri: le lezioni che alcune/i insegnanti fanno alle madri per coinvolgerle.

Il **professor Colucci** ricorda e spiega l'esperienza delle mamme attive del progetto Chance a Napoli, dove vi è una situazione difficile, paragonabile a quella medio orientale.

Alcuni insegnanti fanno presente l'importanza del rapporto con i genitori degli studenti dispersi o a rischio dispersione:

“la relazione dei genitore con la scuola molto importante per cui i genitori che non vengono alla scuola ed non hanno un buon rapporto con la scuola ed non seguono loro figli, sono questi genitori

degli studenti dispersi dei quali noi abbiamo molto bisogno che loro vengano a scuola ed essere in rapporto con gli insegnanti e così lo studente si sente uno che appartiene alla scuola”.

“questa è una opportunità di unire i genitori con la scuola e rafforzare il rapporto tra lo studente e la scuola”.

Un **insegnante** fa presente che il rapporto della scuola con i genitori diventa difficile nel passaggio dalla scuola elementare alla media; quando la relazione con i genitori è particolarmente importante (e critica) essendo i ragazzi in età adolescenziale.

Viene osservato dagli **psicologi del centro** che è particolarmente difficile raggiungere i genitori dei ragazzi dispersi o a rischio dispersione; che fanno delle visite domiciliari con il Kabas e che a volte anche questo è difficile (viene ricordato l'ultimo caso di un padre che voleva che il figlio lasciasse la scuola per mandarlo a lavorare).

Il **professor Colucci** fa presente che oltre agli interventi individuali, sui singoli casi, bisognerebbe coinvolgere i genitori in attività collettive anche di tipo ludico, anche partendo da pochi, nel tentativo di allargare il più possibile la partecipazione delle famiglie.

Interviene **il preside**: “però torno a dire che i genitori che avrebbero maggiormente bisogno di partecipare a questi programmi non vengono”.

Professor Colucci:”Tutti no pero' pochi forse si , possiamo iniziare a lavorare con loro”

Il preside fa presente che si può arrivare ai genitori più difficili da raggiungere tramite “personaggi della grande famiglie” (membri delle famiglie più influenti di Iksal: vedi capitolo su ecologia) “normalmente queste personaggi possono influire sui genitori con non lavorano con noi, questi genitore sentano la parole dei questi personaggi; tante volte la scuola ha risolto dei proplemi tramite queste rapporti” (con i rappresentanti delle famiglie più influenti).

Un insegnante fa presente che le difficoltà di coinvolgere i genitori dipendono (anche) dal conflitto generazionale tanto che adulti e ragazzi “parlano lingue diverse” e questo riguarda anche gli insegnanti: “il fatto che viene poca gente a queste incontri ha a che fare con il conflitto e il dialogo tra moderna generazione e vecchia. Oggi non si può trovare un genitore o insegnante che parla ai figli o agli studenti con la sua lingua e il suo pensiero”

Viene riproposto il problema di internet:

“Per esempio genitori che impediscono l'uso di internet e vogliono che i loro figli si comportano secondo il loro pensiero e come loro vedono le cose”.

Un insegnante riporta una sua esperienza: in una terza media ha affrontato, leggendo un testo il problema dell'adolescenza e del conflitto tra generazioni. Le/i ragazze/i erano molto interessate/i. Su 22 partecipanti 12 hanno detto che affrontano questi problemi con gli amici, 10 con i genitori o anche con i genitori [quindi una possibilità di dialogo con i genitori esiste]

Il prof **Colucci** fa presente che questi problemi di conflitto generazionale e di rapporto tra scuola e genitori si pongono anche in altre culture. Se questa scuola media cercherà di affrontare il problema coinvolgendo i genitori, anche se all'inizio pochi, potrà proporsi come esperienza modello per le altre scuole.

Commento

E' importante rilevare in primo luogo l'atteggiamento iniziale di difesa-chiusura da parte del preside: un atteggiamento atteso in quanto lo si può considerare 'normale' o 'fisiologico' in tutte le organizzazioni di fronte alle proposte di interventi che, anche se non imposti ma basati sulla collaborazione, appaiono pur sempre come esterni e vengono quindi vissuti come intrusivi, se non come una minaccia; difese e chiusure che costituiscono un “ostacolo” per l'intervento lucidamente indicato da Lewin (1946) quando propose la ricerca-azione per ridurre il conflitto con i gruppi “minoritari”. Un ostacolo aggravato – come qui dimostra la sensibilità del preside – dal fatto che la dispersione è assunta come metro di valutazione degli istituti scolastici; secondo quanto si è avuto modo di osservare nelle pagine precedenti.

Per questo è interessante, come si spiegherà nel capitolo successivo, che questo stesso preside della vecchia scuola media di Iksal, che si trova in una situazione di particolare difficoltà per quanto riguarda la dispersione ed è sotto osservazione da parte del Comune, diventerà particolarmente attivo e collaborativo negli interventi condotti.

Si osservino inoltre le perplessità iniziali delle/degli insegnanti sul coinvolgimento dei genitori; perplessità che sembrano iniziare a cedere dopo il riferimento di Colucci al progetto Chance di Napoli e al ruolo essenziale svolto in questo dalle madri, come per un effetto di “confronto sociale”.

Interessante a questo proposito la proposta del preside di chiedere l'aiuto delle famiglie più influenti di Iksal (probabilmente si riferisce ai capi dei clan familiari) per avviare il processo di coinvolgimento dei genitori.

Emerge infine, anche in questo contesto, il problema – particolarmente sentito nelle società tradizionali come quella araba, ma non esclusivo di queste. della distanza tra generazioni e del conflitto generazionale attribuibile all'uso dei new media da parte degli adolescenti.

Commento sui colloqui di restituzione del dato

I colloqui di restituzione del dato condotti nelle scuole dove poi sono stati attuati gli interventi sui punti e secondo le modalità sopra indicati ('colloqui formali di restituzione del dato') hanno richiesto in genere due riunioni. A ognuna di tali riunioni hanno partecipato, su base volontaria, un numero di insegnanti superiore alle 20 unità e due psicologi dei Centri di psicologia scolastica: i direttori dei centri (Dr Gamal Dakduki a Kana e Dr Mahmud Said a Iksal) conducevano i colloqui e un loro collaboratore trascriveva quanto veniva detto. Si deve osservare che vi è stata una prevalenza di partecipazione femminile (superiore al rapporto tra insegnanti uomini e donne). Ad esempio, nel colloquio di restituzione della scuola media di Kana del 17-11-2011 su 29 partecipanti 18 erano donne; nella scuola elementare della stessa cittadina al colloquio del 29 – 10 – 2011 su 24 partecipanti 20 erano donne.

Va osservato che i 'colloqui formali di restituzione del dato' sono stati seguiti da diversi altri incontri e colloqui tra gli insegnanti e gli psicologi dei Centri, che si sono rilevati molto utili per proseguire il dibattito e i processi decisionali avviati.

In primo luogo si deve osservare che durante tali colloqui e incontri si è manifestata una *tendenza generale delle/degli insegnanti verso una progressiva assunzione di responsabilità*: le/gli insegnanti – che sono parsi agli psicologi “consapevoli dal punto di vista teorico e pratico dei problemi della dispersione” -sono passati da un atteggiamento iniziale ‘difensivo’ (“facciamo già il possibile”; “in questa scuola vengono già attuati programmi contro la dispersione”), di ‘vittimizzazione’ (la pesantezza dell’orario di lavoro, la scarsità dello stipendio, lo svilimento del ruolo, le classi affollate) e ‘accusatorio’ nei confronti delle famiglie al riconoscimento dell’importanza del ruolo loro e della scuola. Riconoscono, ad esempio, che “non bisogna dare sempre la colpa agli altri” dipende in buona misura da loro – e dalla loro bassa motivazione a impegnarsi - se “gli studenti sono spinti fuori dalla scuola”; e che la scuola ha maggiori responsabilità rispetto alle famiglie che non dispongono dei necessari mezzi culturali e che sono spesso in situazioni di gravi difficoltà. In breve “iniziano a vedere i fatti”. Questo non significa che tra “i fatti” vengano dimenticate le difficoltà del lavoro svolto, accresciute dal recente aumento dell’orario di lavoro di 2/3 ore al giorno per decreto ministeriale-

Le/gli insegnanti indicano (ovvero avanzano a tale riguardo le loro richieste) quelle che ritengono debbano essere *le qualità essenziali dell'intervento da attuare*: l'intervento (al contrario di altri progetti e programmi contro la dispersione, come a volte viene detto esplicitamente ed altre viene sottointeso) deve seguire un *progetto chiaro a tutti* nella sua metodologia, nelle sue fasi e nella sua organizzazione interna e sopra tutto *deve esserci un follow-up che indichi se sono stati raggiunti certi risultati*: “sono stati fatti tanti programmi, ma non studiati prima e non è stata fatta (dopo) una ricerca di follow-up per cogliere in maniera più approfondita i risultati”

Inoltre - riprendendo quanto era emerso dai colloqui - tali programmi richiedono un *coordinamento di tutti i soggetti* coinvolti, all'interno della scuola e all'esterno con riferimento in primo luogo a chi ha il potere politico, ovvero ai Comuni.

Gli interventi infine devono *considerare la specificità di ogni singolo caso*, ovvero non devono essere di una generalità che trascuri i casi individuali.

Vengono indicati i *cambiamenti maggiormente importanti da avviare*. Ribadendo quanto era emerso dai colloqui (vedi sopra), devono cambiare - *migliorare in primo luogo le relazioni* tra le persone, tra tutti i soggetti coinvolti: gli insegnanti devono parlarsi di più e parlare di più del problema della dispersione e del disagio scolastico, deve esserci “maggiore fiducia” tra gli insegnanti (al loro interno); tra gli insegnanti e gli studenti, tra gli insegnanti e i genitori: naturalmente questa fiducia, che “bisogna guadagnarsi, gli insegnanti devono guadagnarsi la fiducia e l'amore degli studenti” deve essere reciproca. Questo porterà ad adottare, in particolare nella vecchia scuola media di Iksal quella che si potrebbe definire la ‘politica del saluto e del sorriso’ come si dirà nel capitolo successivo.

Bisogna *incrementare* al massimo le *relazioni con le famiglie, coinvolgendo* nella vita della scuola i *genitori*.

Bisogna inoltre intervenire sulle “infrastrutture” delle scuole; in breve *rendere più accoglienti*, o almeno più puliti *gli edifici scolastici*; in quanto anche questo può aumentare il “senso di appartenenza” alla scuola che è “basso anche tra gli studenti più bravi”.

Queste processo, tali discussioni “vivaci” avviate dalla “restituzione del dato” porteranno alla decisione di attuare precisi interventi individuando le/gli insegnanti responsabili di seguirli, come viene spiegato nel capitolo successivo.

Capitolo 7 - Interventi effettuati e primi risultati

Un'osservazione più generale e prioritaria è che gli interventi - un cambiamento nel modus operandi dei Centri di Psicologia Scolastica e insieme una diversa modalità nelle scuole di far fronte alla dispersione - sono iniziati a partire dalla fase di avvio della ricerca azione, durante la fase osservativa, quando lo stesso progetto ha portato a riflettere su determinati problemi e a metterli a fuoco.

Una seconda osservazione è che gli interventi, avviando e realizzando nel tempo dei cambiamenti migliorativi, possono essere considerati essi stessi dei risultati conseguiti.

Il focus dell'attenzione e il lavoro degli psicologi hanno iniziato a spostarsi dagli interventi individuali sulle/sui studentesse/studenti al sistema scuola interagendo soprattutto con le/gli insegnanti. Questi ultimi sollecitati dai colloqui, hanno iniziato ad attribuire maggior rilievo al problema della dispersione e potuto esprimere il loro malessere, se non sofferenza. Sofferenza connessa al loro ruolo e alla loro condizione, alle tensioni che vivono: quali le pressioni e le richieste da parte dei capi di istituto, del Ministero, delle famiglie; tensioni alle quali si accompagna una svalutazione del loro ruolo (si veda su questo anche quanto emerge dai colloqui); da questo la difficoltà di gestire la dispersione nelle sue diverse modalità, manifesta e latente.

In questa situazione il fatto stesso di potere esprimere questo disagio agli psicologi, il sentirsi finalmente ascoltati e compresi (sul loro ruolo e sul problema particolare della dispersione) ha aumentato la loro motivazione a cooperare per affrontare il problema della dispersione anche prima della fase di restituzione del dato.

Importante è stata la possibilità che le/gli insegnanti hanno avuto di parlare tra loro del problema della dispersione: questo, e i colloqui con gli psicologi, li ha portati a capire che tale problema non è solo scolastico, ma sociale; hanno infatti evocato diversi casi di dispersi ex allievi, ma anche loro compagni di scuola, che hanno avuto un destino di emarginazione e di criminalità. Di conseguenza non si sono più limitati a chiedere agli psicologi di intervenire solo su casi singoli.

In questa processualità si inseriscono gli interventi precisi, le buone pratiche, decisi nei colloqui di restituzione del dato: come riteneva Lewin la discussione - decisione di gruppo porta la motivazione a trasformarsi in azione, ma, nello stesso tempo, tali interventi vanno considerati come l'esito di un processo iniziato con l'avvio della ricerca-azione.

Qui di seguito si farà riferimento agli interventi decisi che sono tuttora in corso e che necessariamente coinvolgono un numero più limitato di attori (insegnanti in primo luogo, con una

buona partecipazione femminile) che hanno esplicitamente e pubblicamente assunto la responsabilità di condurre i singoli interventi: una sorta di processo a imbuto con un numero più limitato di attori e che tuttavia coinvolge per intero le scuole nelle quali si è intervenuti a partire dai capi di istituto.

Si spiegheranno in seguito gli interventi condotti in particolare a Iksal – dove lavora l'autore di questa tesi – sin dall'inizio della ricerca.

Infine si commenteranno le misurazioni, che è stato possibile effettuare al momento, dei risultati conseguiti nelle scuole di Iksal: misurazioni effettuate anche a Kana che continueranno a essere effettuate per valutare l'efficacia della ricerca e per rispondere alla giusta esigenza di "follow-up" avanzata dagli insegnanti, come è emerso in fase di restituzione del dato

7.1. Interventi decisi

Alcuni interventi sono di carattere più generale e destinati a coinvolgere l'intero corpo insegnanti, le consulenti educative oltre che le scuole e i capi di istituto:

- ✓ Incrementare le visite domiciliari, alle famiglie di studenti a rischio, facendole precedere (diversamente dalla procedura sino ad ora adottata) da contatti informali con i genitori per esplorare la loro disponibilità a ricevere la visita, cercando così di superare le loro resistenze.
- ✓ Incrementare il dialogo tra le/gli insegnanti e gli studenti a rischio: a tal fine gli insegnanti dovranno cercare di avere un rapporto diretto con questi studenti prestando loro attenzione e avendo con loro dei "colloqui personali": il contrario dei processi di emarginazione-esclusione sociale che in genere colpiscono i soggetti a rischio dispersione.
- ✓ Rendere più accoglienti gli edifici scolastici, creando spazi per attività informali e per facilitare la socializzazione, cercando su questo il supporto dei Comuni.
- ✓ Misurare l'andamento delle assenze in quanto indicatore del rischio di dispersione.

Sono state inoltre decise e attuate le seguenti più specifiche pratiche di intervento per le quali si sono rese/i disponibile/i alcune/i insegnanti:

- ✓ "Circoli didattico-sociali" di studentesse/studenti con incontri periodici di discussione su problemi scolastici, sociali, psicologici (ad esempio il problema dell'adolescenza) e

programmi di istruzione “non formale”: attività sportive, artistiche, corsi di informatica ed uso dei new media.

- ✓ Attività denominata “Giovani leader”. Responsabilizzazione di studentesse/studenti in attività organizzative della scuola con attribuzione a turno di compiti quali: controllare la sicurezza stradale all’entrata e all’uscita degli studenti; controllare che l’ingresso a scuola avvenga in modo ordinato; coordinare le attività (comprese quelle di refezione) svolte durante gli intervalli; partecipare alla organizzazione degli “eventi scolastici annuali”.

Tali pratiche devono cercare di coinvolgere i soggetti a rischio ma, per evitare processi di stigmatizzazione, non devono essere riservate esclusivamente a questi ultimi. Inoltre, tali attività sono dirette ad aumentare il “senso di appartenenza alla scuola” che (vedi capitolo precedente) è basso anche nei soggetti “bravi” o apparentemente non a rischio dispersione.

- ✓ Attivare “comitati di madri” attribuendo loro importanza nel processo educativo complessivamente inteso, coinvolgendole in attività quali:
 - incontri periodici nei quali trattare e discutere temi educativi;
 - corsi o lezioni (ad esempio di lingua e letteratura araba) per le madri;
 - partecipazioni ad attività educative “informali che saranno diverse nelle elementari e nelle medie;
 - partecipazione al miglioramento degli edifici scolastici (pulizia e decoro degli ambienti, cura del giardino ecc).

7.2. Interventi a Iksal

La scelta delle scuole nelle quali intervenire non dipende da criteri stabiliti a priori e tanto meno da un preciso disegno di ricerca. E’ piuttosto la conseguenza di una serie di fatti in parte contingenti. A partire dalla disponibilità dimostrata dai capi di istituto; ad esempio il direttore della scuola elementare B di Iksal ha rifiutato sin dall’inizio qualsiasi coinvolgimento. Tali resistenze sono giustificate anche dal fatto che, come si è più volte osservato, la dispersione è oggetto di controlli burocratico ministeriali e quindi di valutazione degli istituti.

La scuola elementare C ha partecipato all’intervento: come in tutte le elementari non si pone tanto il problema della dispersione esplicita quanto quello – del quale il capo di istituto e le/gli

insegnati si sono dimostrati consapevoli - della dispersione esplicita e di un disagio scolastico che può emergere in forma più grave nel passaggio alla media.

Nella scuola superiore il problema della dispersione nelle sue varie forme si è aggravato dopo che l'obbligo scolastico è stato portato a 18 anni; ed è auto evidente o "visibile" dal momento che studenti e studentesse (specie i più grandi) si aggirano per la scuola o sostano nelle strade adiacenti.

Di particolare interesse la scelta della vecchia scuola media dove il problema dispersione è storicamente particolarmente grave anche a causa del sovra affollamento (circa 800 studenti) di questo istituto quando era l'unica scuola media di Iksal: l'aver ottenuto dal Comune¹⁶ che si accelerassero le procedure di apertura una nuova scuola media nel secondo anno della ricerca-azione, quando il problema della dispersione ha acquisito visibilità pubblica, può essere considerato un primo e concreto risultato conseguito: l'esito, come si spiega in nota, di una azione sinergica che ha coinvolto amministratori e politici, ma che è partita dalle/dagli insegnanti, dalle esigenze e dai problemi emersi nei colloqui e in altri incontri collaterali a questi.

Gli interventi sono stati condotti nella vecchia scuola media per un insieme di motivi e di contingenze. Nella vecchia scuola fu nominato un nuovo preside che venne a trovarsi in una situazione di particolare difficoltà: il problema della dispersione anche se con un numero dimezzato di allievi continuava a essere grave e soprattutto la scuola (anche se vi era stato un miglioramento e gli episodi di aggressività o bullismo erano diminuiti) continuava a essere connotata - più di prima per il confronto con la nuova media - da uno stigma negativo; sottoposta al controllo (se non alla discriminazione) dal Comune (tra l'altro la sede del Municipio è limitrofa a quella della scuola). In questa situazione il nuovo preside motivato dal dover dimostrare le sue capacità e competenze ha superato le resistenze iniziali (si veda l'ultimo paragrafo del capitolo precedente) e ha cercato e costruito un positivo rapporto di collaborazione con gli psicologi del Centro diventando parte attiva negli interventi avviati; da parte loro gli psicologi si sono sentiti motivati: "abbiamo visto un grande bisogno di intervento". E lo stesso Comune era "sotto pressione sociale indiretta a causa dell'alta dispersione".

¹⁶ Si riporta quanto descritto nel report relativo a questa operazione:
"Quando abbiamo iniziato la nostra ricerca, la scuola Alrazi era l'unica media con più di 700 studenti. Sono emerse dai colloqui con le/gli insegnanti tante difficoltà a lavorare in una scuola così grande, dove si accentuavano problemi di aggressività. Una delle idee dalle insegnanti e anche degli psicologi, era di scindere la vecchia scuola in due scuole medie. Dopo due anni dell'inizio della ricerca, con l'aiuto di tutti (insegnanti, psicologi, il direttore del dipartimento educativo a Iksal, il Kabas e altri, il Sindaco e il Segretario comunale si chiese al Ministero dell'Istruzione Israeliano di dare l'Ok; ovvero i finanziamenti; richiesta di finanziamenti complessa in quanto va ben giustificata. Dal momento che il Ministero aveva programmato di costruire una nuova scuola superiore è stato chiesto (utilizzando lo stesso budget) di restaurare la Superiore e di costruire una nuova media"

Nelle scuole di Iksal sono stati avviati i seguenti principali interventi:

- Incontri con i genitori dei capi di istituto, delle consulenti educative, di alcune/i insegnanti, alla presenza di uno o due psicologi del Centro: in particolare nella vecchia media con gruppi di genitori tendenzialmente stabili, prevalentemente madri con alcuni padri in genere disoccupati. Questi incontri iniziati nel 2011 sono diventati sempre meno sporadici e più sistematici. Introdotti dal capo di istituto, che ha spiegato le difficoltà e i problemi della scuola, hanno avuto una evoluzione attraversando diverse fasi: scambi di accuse tra genitori e insegnanti; riconoscimento dei rispettivi ruoli e delle responsabilità, delle difficoltà familiari e dei genitori, come di quelle delle/degli insegnanti e della scuola; riconoscimento da parte dei genitori delle aspettative eccessive riposte nella scuola; una fase di ascolto reciproco; una fase riflessiva o “di speculazione” su cosa fare per affrontare i due problemi principali: la dispersione e l’aggressività. Questo ha portato a decidere le seguenti attività che coinvolgono alcune madri le più motivate o attive:

A1) “Laboratorio di Arte”, nella vecchia scuola media. dove tre madri, di cui una artista in incontri a scadenza settimanale insegnano a “fare arte”, ovvero aiutano gli studenti a esprimersi spontaneamente con modalità artistiche. o figurative: col disegna o usando la plastilina

A2) “Laboratorio di agricoltura”: con scadenza settimanale alcune madri insieme a studenti e studentesse curano i giardini e orti della scuola . Con il tempo gli studenti hanno acquisito una esperienza e cominciato a interessarsi ai problemi della coltivazione volendo saperne di più sul tema. Importante osservare che gli studenti hanno acquisito fiducia in se e senso di responsabilità sentendosi i “ padroni dei giardini” e avvertendo un maggiore senso di appartenenza alla scuola.

B) Incontri di gruppo condotti da due psicologi a scadenza settimanale - ogni mercoledì e sabato - a partire dal 2011 con circa 13 studenti per anno scolastico della vecchia scuola media con problemi comportamentali e di condotta, oltre che di studio e familiari. Si parte dall’idea che il disadattamento sia reciproco, ovvero che gli studenti non si adattano alla scuola anche in quanto la scuola non si adatta a loro, e che i comportamenti disadattivi siano un sintomo dello stress dovuto al senso di inadeguatezza di fronte ai “compiti di sviluppo” (Doise, Palmonari, 1982) che si pongono nella scuola media. Si discute dei problemi comuni e delle possibili soluzioni che possono essere trovate insieme, partendo dalle idee proposte dagli stessi ragazzi. Durante questi incontri si trova anche il tempo per divertirsi, scherzare e giocare (giochi preferiti dai ragazzi: giochi da tavolo, calcio). Gli psicologi fanno decidere in parte ai ragazzi come impiegare il tempo degli incontri

destinandolo in parte al divertimento e in parte alla discussione di temi ritenuti da loro importanti. La finalità è di renderli consapevoli delle difficoltà e responsabili, capaci di programmare il loro tempo.

C) Incontri individuali settimanali (sempre nella stessa ora e nello stesso posto) con circa 26 studenti a rischio dispersione per anno scolastico nella vecchia scuola media. A questi incontri intervengono insieme allo psicologo, in qualità di “cotherapist” la consulente educativa, alcuni insegnanti, il preside. Gli studenti scelgono liberamente di cosa parlare, in genere parlano dei loro problemi familiari di tipo economico e/o relazionale con uno o con entrambi i genitori, e dei loro problemi scolastici come l'importanza eccessiva data ai voti e la mancanza di relazioni umane.

Questi studenti che si sentivano trascurati (“nessun insegnante si interessa di me”) si sentono presi in considerazione – trattati “come una persona e non come nessuno” - vedendo che gli insegnanti e anche il preside dedicano il loro tempo a ognuno di loro; e questo cambia radicalmente il loro rapporto con la scuola, riducendo il rischio dispersione.

Anche questi “incontri individuali” sono rappresentativi di un cambiamento dall'intervento sul singolo soggetto a rischio considerato come caso patologico, emarginato se non colpevolizzato, a interventi concertati nei quali non interviene solo lo psicologo, e il singolo caso viene visto nel contesto della scuola. Lo psicologo non interviene solo sullo studente, portandolo a riflettere sui suoi comportamenti e sulle sue capacità, ma anche sulla scuola e sugli insegnanti portandoli a tenere in maggior conto i bisogni dello studente.

La descrizione che precede non deve portare a non far considerare le incertezze, le inevitabili irregolarità – che qui non possono essere analiticamente rendicontate - degli interventi; in particolare quelli che coinvolgono le famiglie e le madri.

Oltre agli interventi specifici sopra sintetizzati la ricerca-azione ha portato a un più generale cambiamento del modus operandi, delle pratiche quotidiane o routinarie di tutti gli attori coinvolti nella istituzione scuola dai funzionari comunali, alle/agli insegnanti, agli psicologi; a partire da un coordinamento tra di essi, che prima era deficitario.

Per quanto riguarda i primi il cambiamento avviato può essere sinteticamente indicato come un processo di sburocratizzazione.

Così il Direttore del ufficio scolastico del municipio è passato da una negazione del problema dispersione - vista come un indicatore che può portare a posizionare il municipio di Iksal in un ranking, valutando il suo lavoro – a un progressivo riconoscimento dei diversi aspetti del

problema , delle sue cause e dei modi per prevenirlo; questo in quanto la questione dispersione a causa della ricerca e dei colloqui individuali e di gruppo aveva acquisito visibilità e rilevanza (se ne parlava). Ne è conseguita una maggiore disponibilità a dare quanto richiesto in termini di computer, giochi, attrezzature, arredamenti.

Ancora più importante il ruolo del kabas Mohammad Habashi che non si è più limitato a controllare le assenze tramite un sistema computerizzato effettuando le visite domiciliari, come da regolamento, quando tali assenze superavano un certo livello. Il kabas infatti parla del caso di ogni studente a rischio con lo psicologo (in incontri settimanali) e con gli insegnanti e visita le famiglie di questi studenti spiegando i rischi e i danni ai quali può portare l'abbandono scolastico. In breve non viene effettuato un intervento individuale ma di sistema.

Il sostegno e la collaborazione dell'ispettore comunale Dott. Yousef Darawshe che controlla e approva le spese del Centro di psicologia è stato prezioso in quanto questo funzionario ha compreso la rilevanza del problema dispersione e fatte sue le finalità della ricerca-azione.

Il cambiamento di comportamento delle/degli insegnanti è stato ancora più radicale e importante come evidenzia il loro coinvolgimento, di cui si è detto e la partecipazione agli interventi sopra sintetizzati. Prevalentemente infatti le/gli insegnanti si limitavano a segnalare allo psicologo i casi a rischio, a volte fuggevolmente, incrociando lo psicologo nei corridoi della scuola.

Un cambiamento generale, come si è già accennato, deriva dall'aver compreso l'importanza delle relazioni affettive con le/gli allievi. Questo ha portato a inaugurare quella che può essere definita "la politica del saluto e del sorriso": salutare sempre gli studenti incrociandoli, magari con un sorriso, anche quando, e specialmente quando, gli studenti non salutano per primi come dovrebbero. Un cambiamento nello stile comunicativo di lieve entità ma non irrilevante.

L'attività prevalente degli psicologi non è più quella clinico diagnostica, come era nelle finalità iniziali della ricerca-azione e come dimostra il loro coinvolgimento in essa. Di conseguenza sono cambiati i temi di discussione nelle riunioni che gli psicologi del Centro tengono ogni settimana.

Certamente non vi sono solo luci, restano molte ombre, problemi da risolvere e aspetti critici. Ad esempio, nella scuola media e specie nella scuola superiore non si ricorre più con la facilità di prima alla espulsione degli studenti a rischio e di quelli con grosse difficoltà di apprendimento. Per questi ultimi sono state create delle 'classi speciali' finalizzate al loro recupero. I capi di istituto sostengono che questa soluzione è preferibile alla espulsione e alla dispersione

esplicita o di fatto (“essere assenti anche se si è presenti”); ma sicuramente è una soluzione che pone un problema su cui riflettere

7.3. Primi risultati

Si è più volte giustificata l’importanza attribuita nella nostra ricerca alla misurazione dei risultati, a questa “procedura essenziale” della ricerca-azione di Kurt Lewin (vedi capitolo 4 par 4.3) che corrisponde tra l’altro a una esigenza espressa dagli insegnanti coinvolti nella ricerca, nei colloqui e in modo più esplicito in fase di restituzione del dato: quello che loro chiamano il “follow up” (vedi capitolo 6).

Quello che siamo riusciti a fare (illustrato dalle tabelle e dalle figure che seguono) non corrisponde a quello che avremmo voluto o dovuto fare. Ad esempio mancano al momento i dati sull’andamento delle assenze, un indicatore importante della dispersione implicita. Questo dipende, oltre che dai nostri limiti, dalla resistenza delle scuole a fornire dati che ritengono ‘sensibili’ ; resistenze che bisogna superare con cautela per non guastare i rapporti.

I dati riportati non intendono e non possono verificare in modo definitivo l’efficacia dell’intervento ma portano piuttosto alla formulazione di ipotesi da approfondire continuando il processo di ricerca.

Si ricorda (vedi sopra) che gli interventi hanno interessato la scuola elementare C, la vecchia scuola media Alrazi; la scuola superiore.

Tabella 7.1: Dati sulla dispersione esplicita scuole elementari e secondarie

Intervento	Dispersi 2012-2013	Dispersi 2011-2012	Dispersi 2010-2011	Dispersi 2009-2010	Scuola
No	1	1	3	3	ElementareA
Si	0	0	2	2	Elementare C
Si	1	7	13	20	Media Alrazi
No	2	26	13	Non ancora esistente	Media Alzahrawi
Si	11	14	26	40	Superiore

La Tabella 7.1 sulla dispersione esplicita (numero dei drop outs) dall'anno scolastico 2009-2010 (in quest'anno non c'era ancora la nuova media Alzahrawi) all'anno scolastico 2012-2013 evidenzia una sicura decrescita del fenomeno in particolare nella vecchia media e nella superiore (nelle elementari la dispersione esplicita è comunque un fenomeno marginale) ma anche nella nuova media (dove non si è intervenuti – si ricorda che le due medie hanno un numero pressoché uguale di studenti) che dopo una impennata del 2011 -2012 (26) ha visto anche essa una rapida decrescita (2). Questo potrebbe far ipotizzare, almeno per il fenomeno più evidente o facilmente evidenziabile della dispersione esplicita, un effetto Hawthorne per cui il fatto stesso che ci fosse un intervento in corso può aver prodotto un risultato positivo anche nelle scuole dove non si è intervenuti.

Tabella 7.2: Dati sulla dispersione implicita 2012/2013

Intervento	Problemi comportamentale e d'apprendimento	Problemi d'apprendimento	Problemi familiare e d'apprendimento	Scuola
No	12	49	8	Elementare A
Si	2	11	4	Elementare C
Si	2	8	5	Media Alrazi
No	8	50	12	Alzahrawi Media
Si	5	18	9	Superiore

La Tabella 7.2 è sulla dispersione implicita, ovvero sugli studenti a rischio dispersione: rischio indicato dal fatto che sono stati segnalati al Centro di psicologia dalle/dagli insegnanti in quanto, a loro avviso con problemi di apprendimento (cosa ancora diversa dalle learning disabilities che richiedono una diagnosi psicologica vedi dopo Tabella 7.3) ai quali si possono aggiungere (secondo le procedure in uso nelle scuole) problemi familiari o di comportamento.

Il confronto tra le scuole nelle quali l'intervento non è stato effettuato e quelle nelle quali l'intervento è stato effettuato lascia ipotizzare l'efficacia di quanto abbiamo fatto anche, se non soprattutto, per il fenomeno più complesso della dispersione implicita. Questo è confermato dalle illustrazioni dalla numero 1 alla numero 6 sull'andamento negli anni dal 2009 al 2012 del fenomeno in tutte le scuole di Iksal, da ultima la superiore (Illustrazioni 5 e 6): si vede, nelle scuole in cui si è intervenuti, al contrario che nelle altre, una decrescita in particolare (linea rossa) degli studenti segnalati con problemi di apprendimento. Si può quindi pensare a un effettivo cambiamento nei

comportamenti degli insegnanti che non limitano a segnalare studenti come affetti da problemi attribuendo così il disadattamento e le difficoltà a cause interne stabili : problemi di apprendimento.

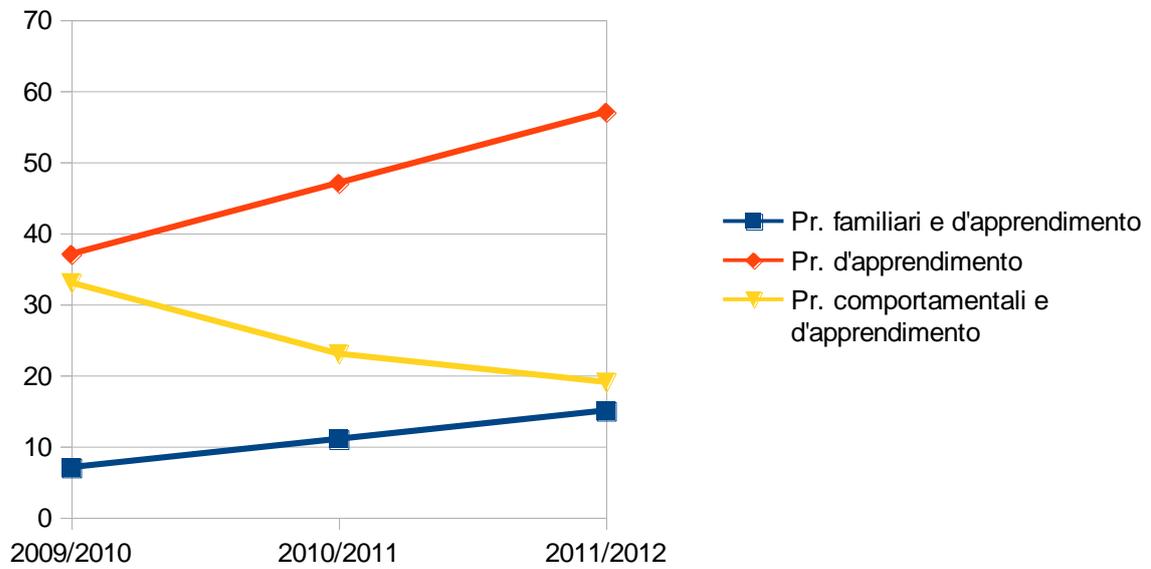


Illustrazione 1: Dispersione implicita scuola elementare A - No intervento

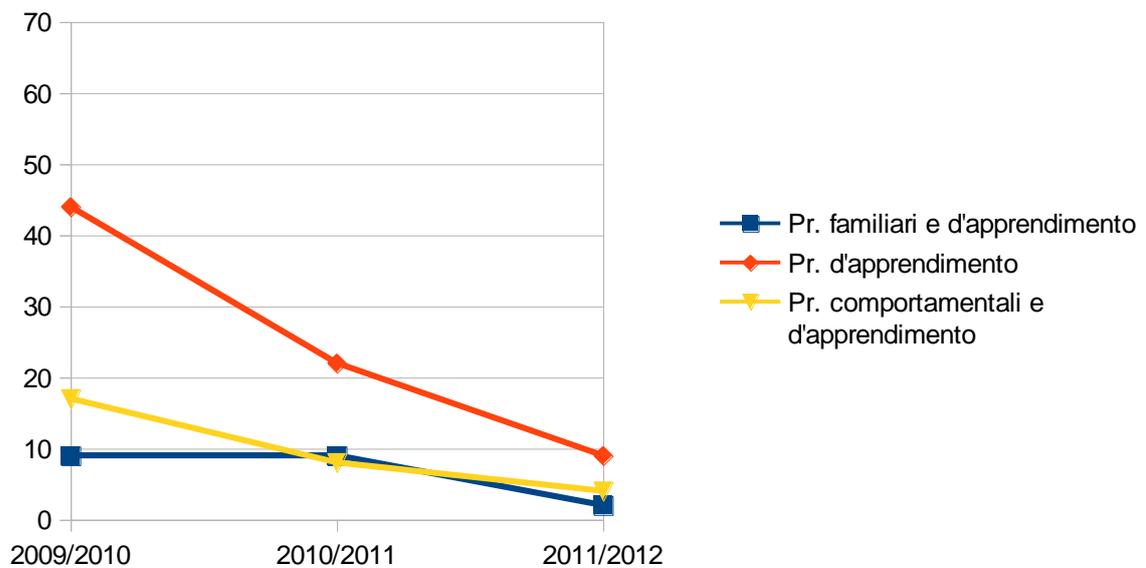


Illustrazione 2: Dispersione implicita scuola elementare C - Si intervento

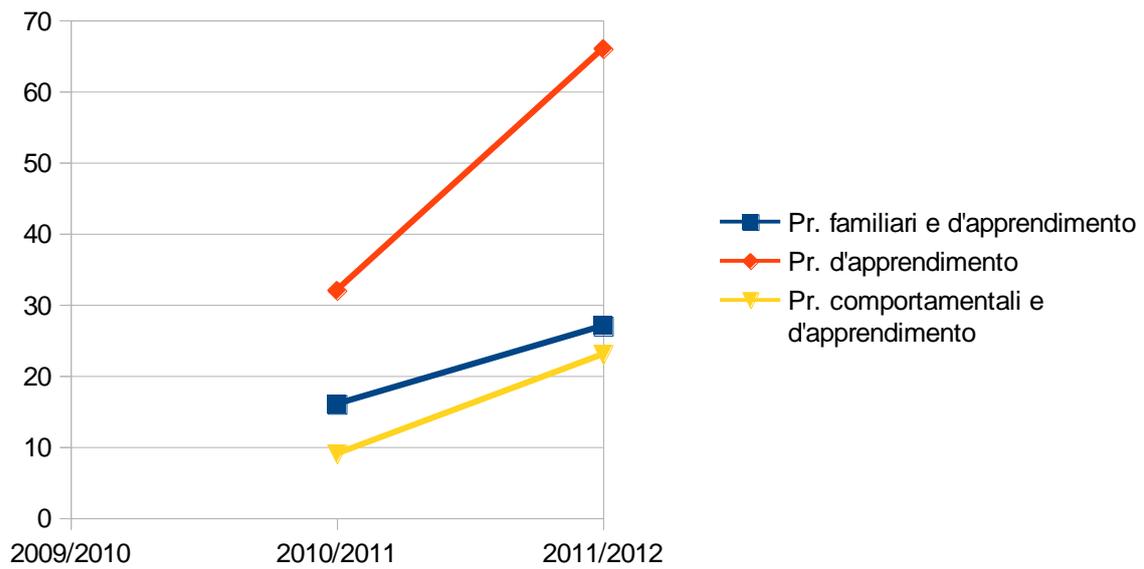


Illustrazione 3: Dispersione implicita scuola media Alzahrawi - No intervento

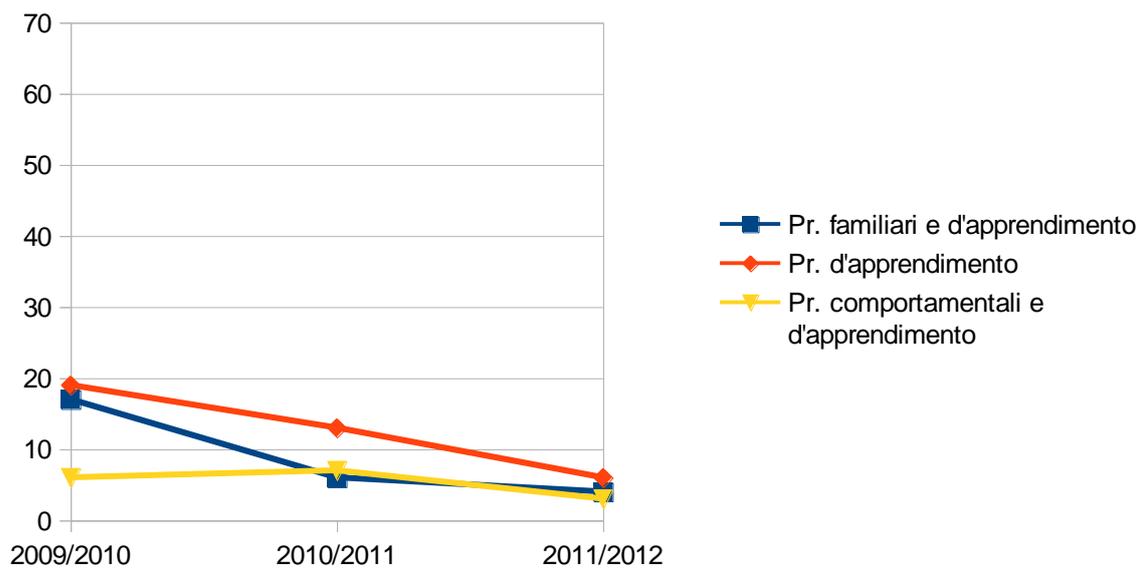


Illustrazione 4: Dispersione implicita scuola media Alrazi - Si intervento

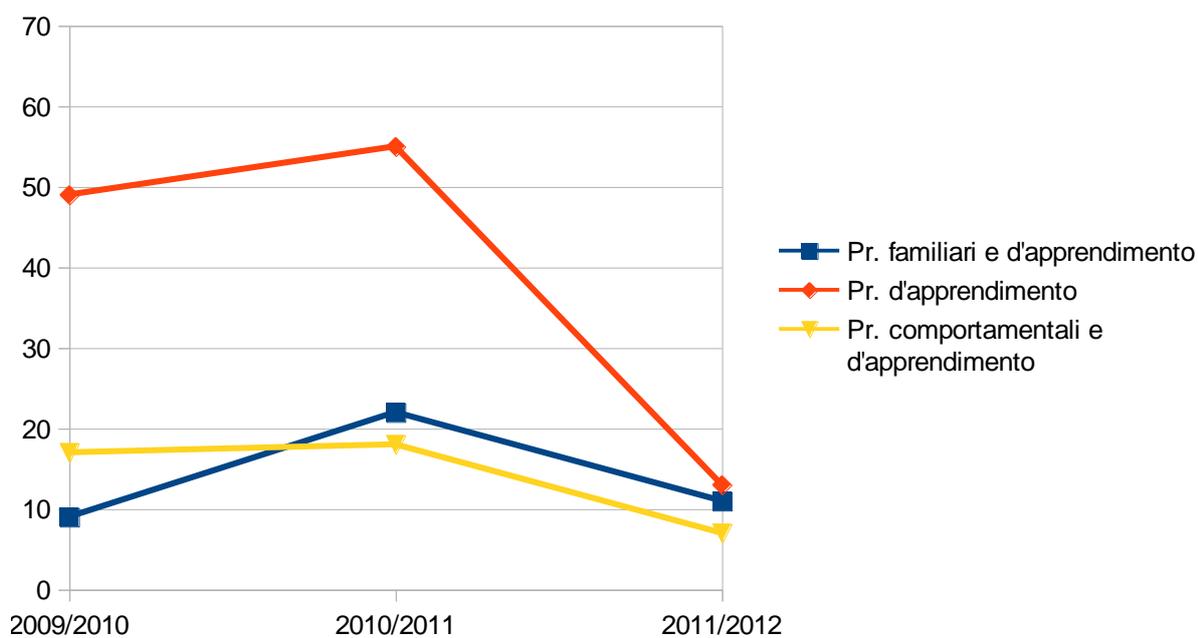


Illustrazione 5: Dati sulla dispersione implicita nella scuola superiore – Si intervento

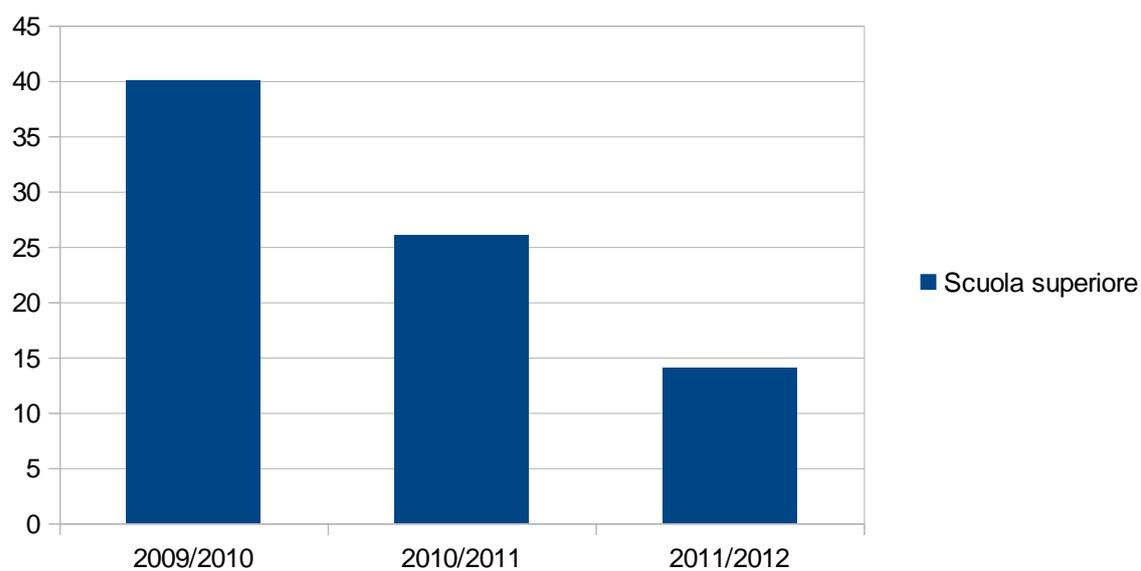


Illustrazione 6: Dispersione implicita nella scuola superiore – Si intervento

Tale ultima osservazione è ancora più valida se ci riferiamo alle diagnosi di Learning disabilities: una ‘sicura’ causa interna stabile sulla quale non si può o almeno l’insegnante non può intervenire. E’ quindi importante che le diagnosi di LD siano decresciute dal 2009 al 2013 nelle scuole elementari e medie (come mostra la Tabella 7.3). Questo può essere inteso anche come un segnale dell’auspicato cambiamento nel modo di operare degli psicologi non più focalizzato sull’attività diagnostica.

Anno	Diagnosi	Maschi	Femmine	Totale
2009	.L.D	11	7	18
2010	.L.D	11	6	17
2011	.L.D	5	4	9
2012	.L.D	9	2	11
2013	.L.D	4	1	5

Tabella 7.3: Dati sulle diagnosi di Learning Disabilities

L’aumento tendenziale anche se non uniforme del rendimento scolastico nelle elementari e nelle medie, in particolare in matematica e lingua araba le due ‘materie’ più importanti (Illustrazioni dalla 7 alla 11) fa ben sperare.

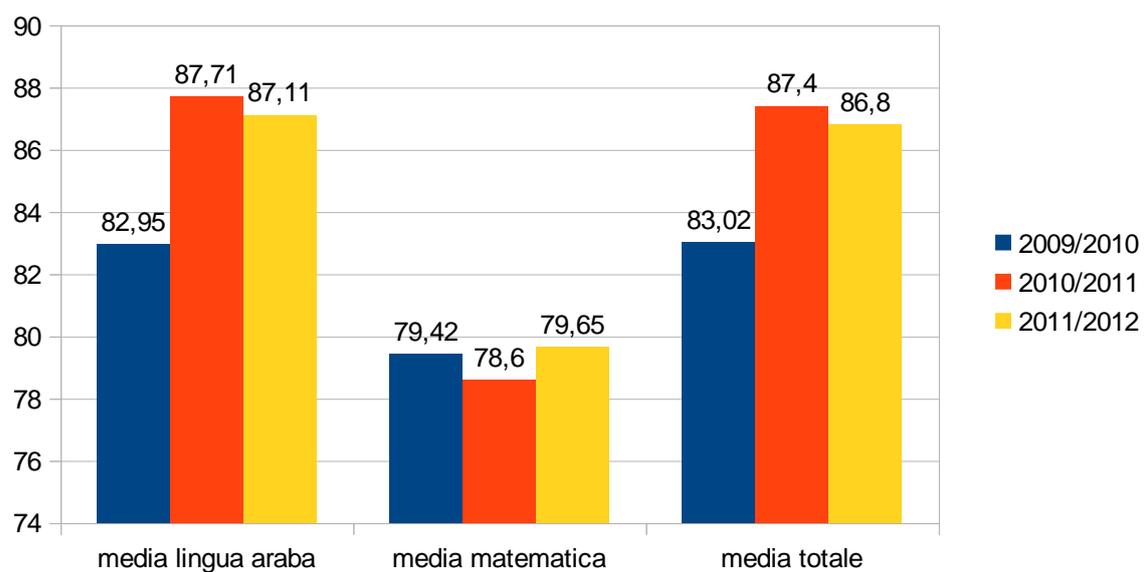


Illustrazione 7: Media dei voti delle classi quinta elementare 2009/2012

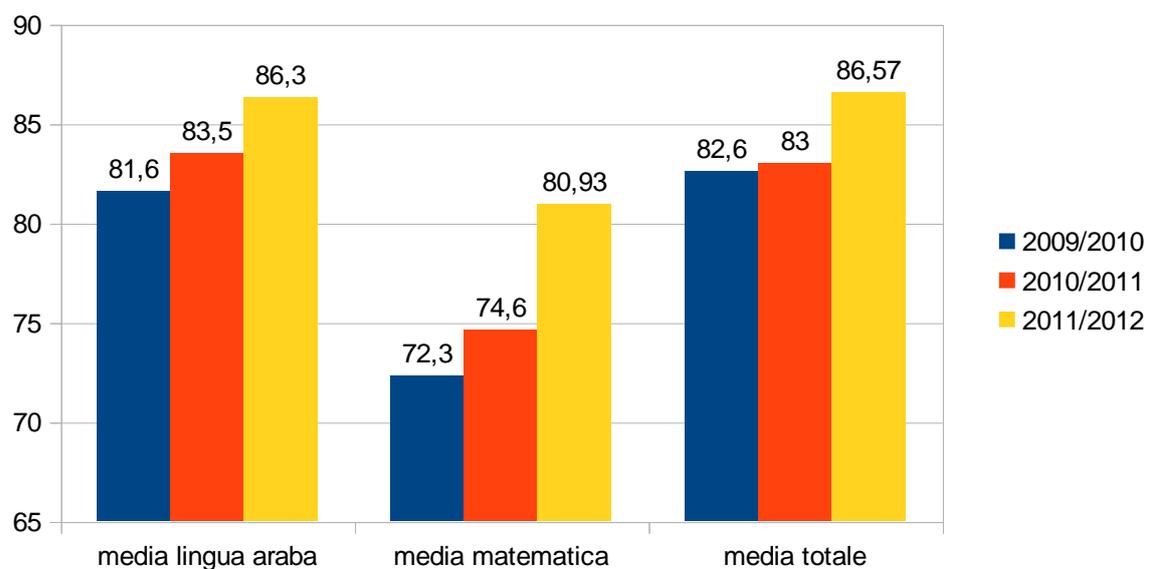


Illustrazione 8: Media dei voti delle classi sesta elementare 2009/2012

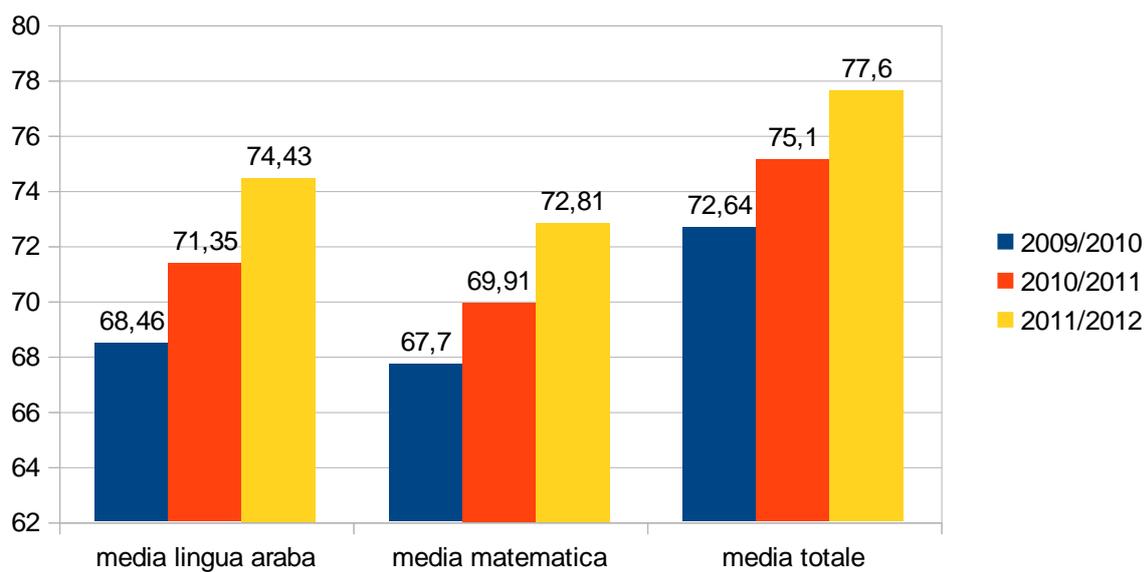


Illustrazione 9: Media dei voti delle classi prima media 2009/2012

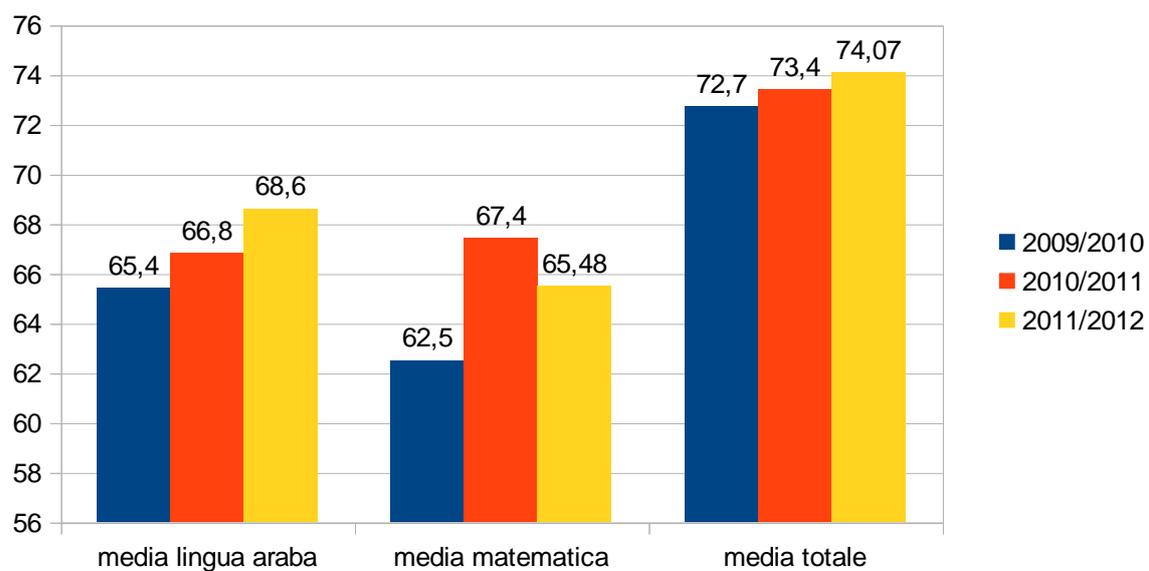


Illustrazione 10: Media dei voti delle classi seconda media 2009/2012

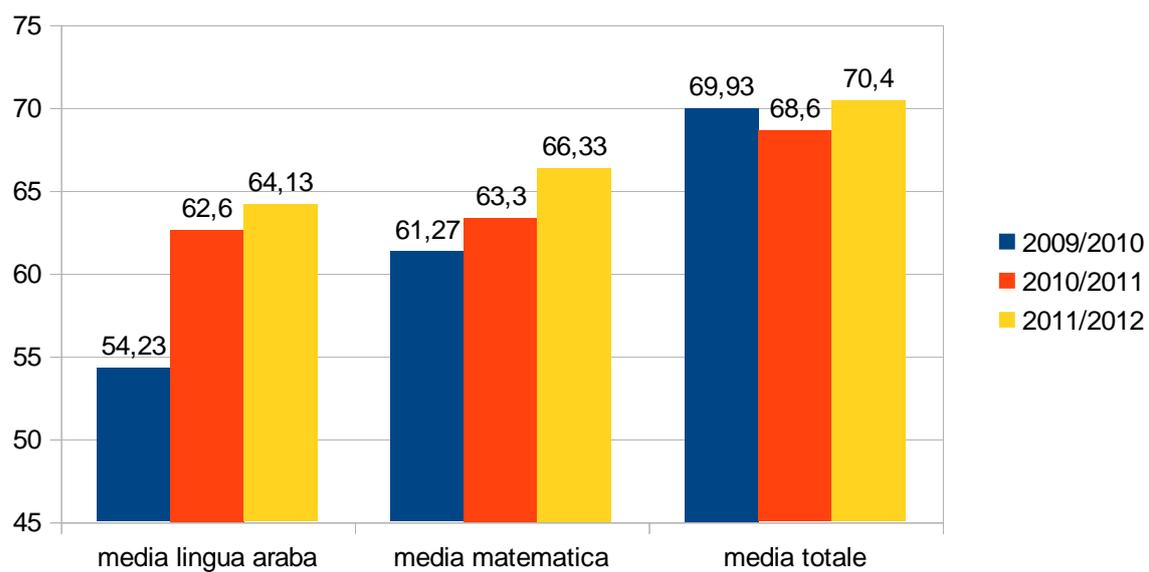


Illustrazione 11: Medie dei voti delle classi terza media 2009/2012

Conclusioni

Le conclusioni non possono che riguardare solo questa tesi e non certo la ricerca-azione che vi è parzialmente rendicontata; dal momento che la ricerca-azione se ha avuto successo dovrebbe aver avviato un processo che si spera possa non concludersi.

Si riprendono qui solo alcuni punti critici importanti per auspicabili sviluppi futuri.

Una prima osservazione è che il problema della dispersione fa emergere le luci e le ombre, in breve le contraddizioni, del sistema scolastico israeliano: da una parte una grande investimento e diversi piani e progetti per contrastare il fenomeno dall'altra un sistema di controllo continuo, quasi poliziesco esercitato direttamente dallo Stato tramite suoi ufficiali i kabas (KBS) che porta gli istituti scolastici a nascondere o a rimuovere il problema (ciò che abbiamo chiamato “la polvere sotto il tappeto”) rendendo difficoltoso conoscerne le reali dimensioni e aggravandolo

Una prima considerazione di carattere più generale è che la situazione delle scuole arabo israeliane da noi osservate, se ci si riferisce a quanto emerge dai colloqui con le/gli insegnanti, sembra emblematica di tutte le situazioni di disgregazione sociale e di anomia riscontrabili anche in Italia.

Punti o caratteri critici di queste situazioni sono la mancanza o carenza nelle scuole di un senso di comunità e di appartenenza che rinvia a una perdita di prestigio dell'istituzione e delle/degli insegnanti in primo luogo che la rappresentano sul front line; più ancora che di perdita di prestigio sarebbe opportuno parlare di svalutazione del ruolo. Da qui i rapporti difficili con studenti e famiglie che vedono negli insegnanti una sorta di capro espiatorio, avendo nei loro confronti un atteggiamento accusatorio sempre e comunque schierato in difesa dei figli.

Abbiamo quindi cercato di aumentare il senso di appartenenza e di comunità partendo dal fare cose (apparentemente) molto semplici come migliorare l'ambiente fisico della scuola e la sua pulizia, la costruzione di orti e giardini coinvolgendo studenti e studentesse. Nel caso più fortunato abbiamo ottenuto la costruzione di una nuova scuola media.

Siamo intervenuti sul rapporto tra studenti e insegnanti anche qui partendo da cose molto semplici (la “politica del saluto e del sorriso”) e soprattutto abbiamo costantemente lavorato sul rapporto con le famiglie; per quanto riguarda gli interventi specifici riuscendo a coinvolgere alcune madri: è successo qualcosa di molto simile a quanto è accaduto nel progetto *Chance* a Napoli (Moreno, 2009) con quelle che loro chiamano, e che anche noi potremmo chiamare, “madri attive”

Questo è accaduto non in quanto si sia voluto imitare o replicare un procedimento, ma in quanto problemi simili portano a soluzioni simili

Come si è più volte fatto presente l'esperienza della ricerca-azione ha cambiato le pratiche degli psicologi dei Centri da una focalizzazione sulla attività diagnostica (che rispondeva alle richieste delle scuole: si veda l'ultimo paragrafo dell'ultimo capitolo) a interventi più propriamente psicosociali. Questo ha fatto emergere la necessità che gli psicologi abbiano non solo competenze cliniche ma anche competenze statistiche per la creazione e la gestione presso i Centri di una banca dati sugli studenti; dati che poi bisogna saper trattare e analizzare. Non a caso Lewin nei suoi ultimi scritti parla costantemente di “scienziati sociali” e non di psicologi. Non solo per la ricerca azione ma per l'efficacia delle loro pratiche gli psicologi dei Centri devono diventare anche “scienziati sociali”, ovvero assumere competenze interdisciplinari

Quanto stiamo facendo non intende proporsi come alternativo ai programmi e progetti ministeriali di intervento sulla dispersione e sul disadattamento scolastico; e tanto meno vuol proporsi come un modello da seguire.

Intende essere piuttosto una esperienza utile anche ad altri se la vorranno far loro adattandola alla concretezza e specificità delle situazioni in cui lavorano. Questo potrebbe migliorare l'efficacia degli stessi programmi ministeriali.

Se tutto questo darà un contributo all'inserimento delle giovani e dei giovani arabi cittadine e cittadini di Israele nel mercato del lavoro e nella società, diminuendo la marginalità sociale e favorendo la convivenza potremo tutti sentire di fare un lavoro utile

Bibliografia

- Abbas, E. (1990). La poesia all'inizio dell'epoca del Mandato. *L'Enciclopedia Palestinese 2*. Beirut.
- Abu Gazaleh, A'. (1984). *La Cultura patriota in Palestina durante il mandato Britannico*. Alzarqa: Alwekala Alarabia.
- Abu Hanna, h. & Alhaj, M. (1984). Formazione araba in Israele, problemi e richieste. Nazarethh: Dar Al Nahda.
- Abu Jhazaleh, A. (1972). *Arab Cultural nationalism in Palestine during the British mandate*, *Journal of Palestine studies*.
- Abu-Lughod, I (1997). L'Istruzione Palestinese, storia, realtà e necessità del futuro. Seconda conferenza internazionale per gli studi palestinesi.
- Abu Nimer, M. (1999). Conflict Resolution, Culture and Religion: Toward a Training Model of Interreligious Peacebuilding. *Journal of Peace Research*, 38(6), 685-704.
- Adler, H. (1980). *Report del Comitato per Relazione sulle alternative educative – terapeutiche per i giovani al di fuori dei confini degli istituti di formazione*. Gerusalemme. Ministero della Pubblica Istruzione, Cultura e Sport.
- Alasad, N. (2000). La Vita letteraria moderna in Palestina e in Giordania fino all'anno 1950. Beirut e Amman.
- Al Asali, K. (1990). L'Istruzione in Palestina dalla conquista islamica fino all'inizio dell'epoca moderna. *Enciclopedia Palestinese, Sezione II - Studi speciali - Volume III - Civilization Studies*, Beirut.
- Alexander, K. L.; Entwisle D. R.; Horsey C. S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education 70: 87-107*.
- Al-Haj, M. (1966). Educazione tra gli arabi in Israele. Controllo e cambiamento sociale. Flörsheimer Institute per ricerche in politiche, Hebrew University, Gerusalemme.
- Al-Haj, M. (1987). Social change and family processes. Arab communities in Shefar-Am. Westview press: Brown University.
- Al-Haj, M. (1989). Istruzione per la democrazia nelle scuole arabe in Israele: problemi e compiti in Israele. Givat Haviva: Istituto di Studi Arabi.
- Al-Haj, M. & Rosenfield, H. (1990). L'autorità locale araba in Israele. Givat Haviva: Istituto di Studi Arabi.
- Al-Haj , M. (1994). *Preparazione in materia di istruzione araba in Israele: Modifiche e raccomandazioni*. Gerusalemme: Flörsheimer Institute.

- Al-Haj, M. (2002). Multiculturalism in deeply divided societies: the Israeli case. In *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 169–183
- Almog, S. Ali, N. Peri-Hazan, L. (2010). *Libri come panorama. Applicazione del diritto per l'Educazione adatta, tramite programma di studio in letteratura*, scuole superiore nell'Educazione formale Ebraica e Araba. Il centro Ebraico-Arabo. Università di Haifa.
- Anbar, D. (1997). La prigione educativa libera: metafore e immagini, da Paldi, A. (ED). L'educazione in esame del tempo, Università di Tel Aviv: Associazione degli insegnanti per lo sviluppo dell'insegnamento e l'educazione, Pubblicazione Ramot.
- Anbar, D. & Hushan, M. (1997). Distribuzione di responsabilità in settore dell'educazione per i comuni, Gerusalemme: Istituto di ricerca, Milken. Sistemi d'Educazione.
- Annuario statistico di Israele. (1953). No. 21.
- Annuario Statistico, Bambini in Israele (2012), tabella dei dispersi nelle classe 9-12 , ufficio centrale di Statistica. Gerusalemme.
- Archivio dello Stato. File 1616/1351 gl.
- Artur, G. (1956) . Valutare l'impatto dei fattori ambientali sul successo accademico. *Magamot* 6. 265-275
- Atkinson, M.; Halsey, K.; Wilkin, A.; Kinder, K. (2000). *Raising Attendance: A Detailed Study of Education Welfare Service Working Practices*. Vols. 1 and 2. National Foundation for Educational Research. Berkshire, UK.
- Atwat, Mohamed Abdel Abdullah. (2010). *La vita culturale in Palestina durante il mandato britannico dal 1918-1948*. Impresa moderna per il libro.
- Ayalon, A. (1994). Philately and history: the Arab kingdom in the Hijaz as a philatelic story. *Zmanim*, 49 (1994), (in Hebrew).
- Ayalon, H., Shavit, Y. (2004). Educational Reforms and Inequalities in Israel: The MMI Hypothesis Revisited. In *Sociology of Education* 77(2), 103-120.
- Bachman, J. G.; Green, S.; Wirtanen, I. D. (1971). *Dropping Out: Problem or Symptom?* Institute for Social Research, University of Michigan, Ann Arbor.
- Bargal, D. (2006), *Personal and intellectual influences leading to Lewin's paradigm of action research*, in «Action Research», n. 4(4), pp. 367-388.
- Bargal, D. e Bar, H. (1992), *A Lewinian approach to intergroup workshops for Arab-Palestinian and Jewish youth*, in «Journal of Social Issues», n.48(2), pp. 139-154.
- Barr ,D & Parrett, H.(1995). *Hope at Last for Art Risk Youth*, Boston: Allyn and Bacon.

- Bar-On, Y. Danieli, M. Shapira, L. Kranzler, A. (Eds). (2013). *Istruzione superiore in Israele - Dati sulla ricezione gradi accademici per la fine dell'anno accademico*. Gerusalemme. Ufficio centrale di statistica.
- Bartolome, L. I. (1994). Beyond the Methods Fetish: Toward a Humanizing Pedagogy. *Harvard Educational Review* 64: 173 - 194.
- Bekerman, Z. (2003). Reshaping Conflict through School Ceremonial Events in Israeli Palestinian-Jewish Co-Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 34(2), 205-224.
- Ben David, D. (ED.) (2009). Relazione sulla situazione dello stato. Gerusalemme: Istituto Taub per la ricerca sulla politica sociale in Israele.
- Ben David, D. (ED.) (2010). Relazione sulla situazione dello stato. Gerusalemme: Istituto Taub per la ricerca sulla politica sociale in Israele.
- Ben David, D. (ED.) (2011-2012). Relazione sulla situazione dello stato. Gerusalemme: Istituto Taub per la ricerca sulla politica sociale in Israele.
- Ben david, D. (ED.) (2013). Relazione sulla situazione dello stato. Gerusalemme: Istituto Taub per la ricerca sulla politica sociale in Israele.
- Ben Hanania. (1947). The Arab Kindergarten. *Hed Hahinukh* 21: 32-33.
- Ben – Sira, Z & Zemah, T. (1984). *Abbandono scolastico dalla scuole medie*. Gerusalemme: Israel Institute of Applied Social Research.
- Ben - Ezra, c. & Zilberman, D. (2001). Consulenza educative e lo strumento sistemico. Tel Aviv: Dipartimento di pubblicazione. Ministero della Pubblica Istruzione.
- Beneka, Y. S. (1970). *The relationship of alienation to selected academic & behavioral variables*, Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- Biderman, d. & Navon, H. (2004). *Programma per trattamento sistemico di giovani a rischio*. Tel Aviv: Ministero dell'Istruzione, della Cultura e dello Sport, divisione pedagogica.
- Biderman, D. & Navon, H. (2003). *Programma locale di sfida per amministrare giovani a rischio*. Ministero dell'Educazione, divisione pedagogica, dipartimento Shahr, Dipartimento per responsabili educativi e classe di Sfida.
- Blos, N. Adler, H. (2009). La disuguaglianza nel sistema educativo. Israele 2009. Gerusalemme.
- Blos, N. (2009). Disuguaglianza nella ripartizione delle risorse e preferenza correttiva nell'istruzione in elementari e medie (Aggiorna – 2008).
- Borus, M. E.; Carpenter, S. A. (1984). Choices in Education. In: M. E. Borus (ED.). *Youth and the Labor Market*, pp. 81-110. W.E. Upjohn Institute for Employment Research, Kalamazoo, MI.
- Brad, J.F. (1998). *Practical Bilevel Optimization: Algorithms and Applications*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

- Brad, M. (1993). A Policy Perspective : Overcoming Gridlock Beyond Schools. In: Donmoyer, R. and Kos, R. (eds.). *At-Risk Students: Portraits, Policies, Programs and Practices*, pp. 395-400. State University of New York, Albany.
- Brown, B.V.; Emig, C. (1999). Prevalence, Patterns and Outcomes. In: D. J. Besharov (ED.). *America's Disconnected Youth*. CWLA Press. Washington, DC.
- Burt, M .R. & Resnick, G. (1996). Youth at risk: Definitions and implications service delivery, *American Journal of Orthopsychiatry* ,66 (2), 172.
- Cairns, R. B.; Cairns, B. D.; Neckerman, H. J. (1989). Early School Dropout: Configurations and Determinants. *Child Development* 60: 1437 – 1452.
- Centro di ricerca e Information del Knesset. (2002). Comitato speciale per l'oggetto della dispersione scolastica – deduzione e raccomandazioni. del comitato. Gerusalemme.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1985), *Action-Research in The International Encyclopedia of Education*, T. Husén e N. Postlewaite, Pergamon Press, Oxford-NewYork 1985, p. 36
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and Action-Research*. London: Falmer Press.
- Charlene, L. (1986). progetto educati della Hebrew University. Pubblicazione n. 112 Istituto di ricerca per l'innovazione in materia di istruzione, School of Education, Hebrew University, Gerusalemme.
- Circolare del direttore generale (1994) . Prevenzione della dispersione scolastica – osservazione della frequenza ordinaria degli studenti. Gerusalemme: Ministero dell'Istruzione e dello sport. Circolare speciale.
- Circular of Superintendent Aptness for Literary (2007). Ministry of education.
- Circolare del direttore generale (2010). Delinea del lavoro del centro dei servizi psicologici educativi.
- Cohen, L., Manion, L. (1981). *Perspectives on Classrooms and Schools*, London.
- Cohen, S. B; De Bettencourt, I. V. (1991). Dropout: Intervening with the Reluctant Learner. *Intervention in School and Clinic*, 26: 263-271.
- Crookes, G. (1993). Action research for second language teaching: Going beyond teacher Research. *Applied Linguistics*, 14, 130-142.
- Cohen, L., Manion, L. (1981). *Perspective on Classrooms and Schools*, London, 1981
- Cohen - Navot, M.(2003). Intervento sui bambini in età scolare e giovani a rischio. Relazione speciale, scritto in un documento di base da "Ashalim" Formulazione di integrazione di un piano di lavoro di tre anni 2004-2006. Gerusalemme: Myers - Joint - Brookdale Institute.
- Cohen - Navot, M., Ellenbogen - Frankovich, S., Reinfeld, T. (2001). *Dropout palese e occulto tra i giovani*. Gerusalemme: La Knesset e Joint - Brookdale Institute.

- Colombo M., Castellini F. & Senatore A. (2008). *Sviluppi della ricerca-intervento: dall'«action-research» lewiniana alla ricerca-intervento partecipata*. In *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*, 37-59, Bologna: Il Mulino.
- Colucci, F. P. & Montali, L. (2008). Comparative application of two methodological approach to the analysis of discourses, in *International journal of Multiple Research Approaches, Vol 2-08*.
- Colucci F.P., Colombo M. & Montali L. (2008). *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*. Bologna: Il Mulino
- Colucci F. P. (2008) *Prefazione*, in *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*, 1-8, Bologna: Il Mulino.
- Colucci F. P. (2008) *b Alle origini della ricerca-azione: l'eredità di Kurt Lewin*. In *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*, 14-37, Bologna: Il Mulino. 114
- Colucci F. P. (a cura di) (2009). *Ricerche di psicologia*, n. 3-4. Milano: Franco Angeli
- Colucci F.P, Friedman V., Veronese G. (2009). “*Reducing School Disruption and Enhancing Social Inclusion in Palestinian Arab and Orthodox Jewish Schools in Israel: An Action Research Study*”, progetto di ricerca, manoscritto.
- Comitato Nazionale dei Sindaci arabi e il Comitato dei direttori dei dipartimenti culturale. (1984). *Istruzione araba in Israele: problemi e esigenze*. Haifa. Dar Annahda
- Comitato del Primo Ministro per bambini e giovani a rischio - Comitato Schmid (2006). *Discussione e spese del comitato pubblico per esaminare la situazione dei bambini e dei giovani a rischio e in stato di bisogno*.
- Commissione dell'Istruzione della Knesset (2008). *Il programma del Ministero della Pubblica Istruzione per l'attuazione del prolungamento della scuola dell'obbligo*. Comitato. Gerusalemme
- Consiglio della commissione dell'Istruzione, della Cultura e dello Sport (2012) (Attuazione della legge dell'obbligo per eta 3-4) Protocollo n ° 562, il Knesset 18, 13/2/2012.
- Consiglio Nazionale per il Bambino (2012). *Annuario dei bambini in Israele*. Gerusalemme
- Consiglio Nazionale per il Bambino. (2013) *Bambini in Israele nel 2012*
- Dabbagh, M. (1990). *L' Istruzione Palestinese durante il Mandato*. L' Enciclopedia Palestinese, Volume III – p. 35, 73.
- Controllore di Stato (1992). Report N. 42, parte 1. Gerusalemme. Ufficio del controllore di stato.
- Controllore di Stato. (Nel 1993). Report annuale N. 42, parte 1. Gerusalemme. Ufficio del controllore di stato.
- Controllore di Stato e Mediatore per denunce pubbliche. (2005) Report del Controllore dello Stato N. 55b 2004 e dei conti finanziari dell'anno 2003.

- Crookes, G. (1993). *Action research for second language teaching: Going beyond teacher Research. Applied Linguistics, 14, 130-142.*
- Dahan, M., Meronetchp, N., Dabeer, A. & Shay, S.(2001). “Sono minimizzati i divari nell’Educazione?”. Gerusalemme. Istituto Van Leer, Centro per la giustizia sociale a nome di Hazan.
- Darling-Hammond, Linda. (1997). School Reform at the Crossroads: Confronting the Central Issues of Teaching. *Educational Policy 11(2):151-166.*
- Dr, J. Rush, b. (1985). Composizione mentale del conseguimento classe e accademica. *Magamut 23: 88-9.*
- Dolev, T. (2000). *Providing for Disadvantaged and at Risk Children and Youth in Israel: Current Trends and Future Challenges Background.* Background Document for Ashalim’s Second Five Year Plan.
- Dois, W. (1982). L’explication en psychologie sociale, Paris, PUF; trad. It. Livelli di spiegazione in psicologia sociale, Milano, Giuffre’, 1989.
- Dolev, T. (2001). Israel’s Policy Towards Children and Youth “At Risk”:Context, Recent Trends and Current Dilemmas. Paper presented at the International Expert Meeting Policy and Services for Children at Risk. JDC Brookdale Institute. Israel.
- Dois, W. & Palmonari, A. (1982). L’etude des representations sociales, Neuchatel: Delachaux & Niestle’.
- Dovrat, S. (2005). Programma di educazione nazionale. Report sul compito nazionale per sviluppo dell’educazione in Israele : Gerusalemme. Ministero della Pubblica Istruzione.
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention.* New-York: Oxford University Press.
- Easen, P. (1985). *Making School-Centred INSET Work.* London: Croom Helm.
- Ebbutt, D. (1985). Educational action research: Some general concerns and specific quibbles. In R. Burgess (ed.) *Issues in Educational Research.* Lewes: Falmer Press.
- Eisikovits, R. (1995). I’ll tell you what school should do for us: How immigrant youth from the former U.S.S.R. view their high school experience in Israel. *Youth and Society, 27(2): 230-255.*
- Elliot, J. (1985). Facilitating action research in schools: Some dilemmas. In R. Burgess (Ed.). *Field methods in the study of education.* London: Falmer Press.
- Elliot, J. & Giordan, A. (1993). Cesare Scurati, La ricerca azione, metodiche, strumenti, casi, Bollati Boringhieri.
- Evans, I. M.; Di Benedetto, A. (1990). Pathways to School Dropout: A Conceptual Model for Early Prevention. *Special Services in the Schools 6: 63-80.*

- Farah, N. (1991). Teaching of history: Curriculum and textbooks. In Habib Allah, M. & Kubty, A. (ED.). *Education for the Arab Minority in Israel: Issues, Problems and Demand*: Haifa: Al – Karma.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research*, Brown University.
- Feueruerger, G. (1998). Neve Shalom/Wahat Al-Salam: A Jewish-Arab School for Peace, *Teachers College Record*, 99, 692-730.
- Feuerstein, R. (1998). *L' uomo come entità che cambia: la teoria dell'apprendimento mediato*. Gerusalemme: Ministero della Difesa Publishing.
- Finn, C. E. (1987). The High School Dropout Puzzle. *Public Interest* 87: 3-22.
- Finn, M. (1989). Why urban adolescents drop into and out of public high school. *Teachers College Record*, 87, 393-409.
- Frank, R. J.(1990). High School Dropouts: A New Look at Family Variables. *Social Work in Education* 13: 34-47.
- Friedman, V.J. (2001). Designed Blindness: An Action Science Perspective on Program Theory Evaluation. In *American Journal of Evaluation*, 22, 2, 161-181.
- Friedman, V.J. , Razer, M. Israel S. (2004). Towards a theory of inclusive practice: an action science approach. In *Action Research*, 2, 2, 167-189.
- Friedman, V.J. (2006). Action Science: Creating Communities of inquiry in communities of practice. In *The Handbook of Action Research: The Concise Paperback Edition*, 131- 143, Thousand Oaks: Sage.
- Friedman V.J.(2009). Meta-theory in action research: from field theory to action science. In *Ricerche di psicologia*, 3,4, 51-66.
- Gaziel, H. H. (1993). Occupational stress as experienced by educators and its possible determinates: The Israeli setting. *Curriculum and Teaching*, 8 (1).
- George A. L. (1959). Quantitative and qualitative approaches to content analysis. In *Trends in content analysis*, Pool I. de S. (a cura di), 7-32.
- Gillborn, D. (1997). Ethnicity and Educational Performance in the United Kingdom: Racism, Ethnicity, and Variability in Achievement. *Anthropology and Education. Quarterly* 28: 375-393.
- Glenn, H. S..& Nelson, J. (1988). *Raising self-reliant children in a self indulgent world: Seven building blocks for developing capable young people*. Rocklin California
- Golan, S. (1961). *Casi dei Kibbuz*. Merhavia: pubblicazione Hapoalim.
- Golan, S. (1964). *Casi dei Kibbuz*. Gerusalemme. Il Dipartimento dell 'America Latina dell' Organizzazione per la giuventu zionista. Tradizione: Kohen, M.

- Gross, D. & Capuzzi, D. (2004). Defining youth at risk. In: Capuzzi, D. & D.R. Gross. (Eds.). *Youth at risk: A resource for counselors, teachers and parents*, (93-115). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Gubraan, S. (2006). *una nuova vision sulla poesia Palestinese durante il mandato*. Università di Haifa. pubblicazioni Carmel.
- Haddad, A. Stern, Y. (2010) *Minoranze nello stato ebraico- aspetti e regole*. L'Istituto Israeliano per la democrazia.
- Hammond, C. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs a technical report*. National Dropout Prevention Center/Network, National Dropout Prevention Center at Clemson University and Communities In Schools, Inc (May 2007).
- Harel, y., Tilenger, M.,& Molcho, A. (2003). *Gioventù in Israele. Salute, il benessere psicologico e sociale e stili di comportamenti a rischio*. Sintesi della terza ricerca nazionale, Bar - Ilan University.
- Harrison, J. (1994). *Unity and diversity of culture and curriculum inn the Israeli education system*. Jerusalem: Institute for the Study of Educational Systems.
- Hout , B.(1991). *Palestina: La causa, il popolo, la cultura*. Beirut.
- Husén e N. (1985). Postlewaite, Oxford-NewYork : Pergamon Press.
- Hussein, R. (1957). The Arab School in Israel . *New OUTLOOK 5 (Nov-dec): 44-48*.
- Inbar, M., & C. Alder. (1977). *Ethnics Integration in Israel New Brunswick, New Jersey: Transaction Books .*
- Iram, Y.& Schilda, M.(Eds.). *The Education System of Israel*. Westport, CT, London: Greenwood Press.
- Istituto Doxa, (2005). *Europei si nasce?*, Dossier Europa No. 37.
- Ispettore dello Stato (2001). Report annuale 51b, per l'anno 2000 e per la contabilità per l'anno 1999. Ufficio dell'Ispettore dello stato, Gerusalemme.
- Ispettore dello Stato (2005). Report annuale 55b, per l'anno 2004 e per la contabilità per l'anno 2003. Ispettore dello stato, Gerusalemme.
- Janosz, M., LeBlance, M., Boulerice, B. & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typology approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology 92*, 171-190.
- Jubraan. S. (2006). *Una nuova visone sulla poesia Palestinese*. durante il mandato. Alkarmel. Universita' di Haifa.
- Johnson, F. C. (1985). *Junior-High-School Migrant Student Services: A Compendium*. State University of New York Ontario College at Oneota. D. ED 260862. Reports-Research/tech 143.

- Joint Israele. (2005). Spazio educativo diverso - cura attraverso l'apprendimento negli studenti dispersi espliciti ed impliciti nelle scuole medie. Gerusalemme, Ministero della Pubblica Istruzione – Divisione Shahaar- dipartimento di Ispettori per frequenza scolastica ordinaria e prevenzione di dispersione scolastica - Ashalim - settore giovanile, Joint Israele - Dipartimento dell'Istruzione e della Gioventù
- Jordan, W. J.; Lara, J.; McPartland, J. M. (1996). Exploring the Causes of Early Dropout Among Race-Ethnic and Gender Groups. *Youth and Society* 28: 62-94.
- Jiryis, S. (1976). *The Arabs in Israel* . New York: Monthly Review Press.
- Karp, E. (1988). *The Dropout Phenomenon in Ontario Secondary Schools: A Report to the Ontario Study of Education and the Issue of Dropouts, Student-Retention and Transition Series*. ISBN-0-7729-3748-6 Ontario, Dept of Education, Toronto. ED.
- Kashti, Y.; Aricli, M.; Shapiro, R. (1992). Israel. In: Cookson, P., Sadovnik, A., and Semel, S. (eds.), *International Handbook of Educational Reform*, pp. 305-320. Greenwood Press, NY.
- Kashti, Y, et al. (1992). Stili diversi d' insegnamento e ricerca sui programmi di intervento in classe eterogenea. Da: valutazione di programmi d'intervento nelle scuole medie. Università di Tel Aviv.
- Kassom, K.(2014). Arab literature curriculum in Arab schools in Israel: between reality demands and reality required. In *Mia're, M. (ED.). Curricula of Arab Education in Israel. Critical Studies on Curricula of Arabic, History, Geography and Civics (pp. 73-121)*. Nazarethh. Arab Pedagogical Council and The Follow Up Committee on Arab Education.
- Keeves, J. P. (Ed.) (1988). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*, Oxford.
- Kemmis, S., & Grundy, S. (1997). Educational action research in Australia: Organization and practice. In S. Hollingsworth (Ed.). *International Action Research: A casebook for educational reform*. London: Falmer Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kemmis, S. (1988) Action Research, in Keeves, J. P. (Ed), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*, Oxford.
- Kemmis, S. (1998). Interrupt and say: Is it worth doing? An interview with Stephen Kemmis. *Lifelong Learning in Europe*, 3(3).
- Kenneth - Cohen, T., Cohen, Y., & Oren, K. (2005). Confronto del successo tra i due settori ebraico e arabo in varie fasi di formazione nel sistema educativo: raccolta di risultati. Gerusalemme: Istituto Nazionale per test e valutazione.
- Teacher Effect on Regular School Attendance of High risk Dropout* .(Khalil (Saffouri), K. (2008 .Tesi di MA .Derby University. Israel branch .*Students*

- Khoury, Y. (2003). *Il sistema di istruzione arabo a Haifa: dati*. Haifa: Fondazione Shatil e il Comitato dei genitori degli studenti arabi a Haifa.
- Kleinberger, A.F. (1969). *Society, Schools and Progress in Israel*. Oxford: Pergamon Press.
- Knesset research and information center. (2002). *Conclusions and recommendations of the Special committee for drop out*. Jerusalem.
- Knesset Committee for Education (2008). *A Ministry of Education program to implement the extension of compulsory education*. Knesset. Jerusalem.
- Krippendorff, K. (1983). *Analisi del contenuto. Introduzione metodologica*, Torino: Eri, Edizioni Rai radiotelevisione italiana.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- Kroner, Y. (1988). *Preparazione dei giovani a rischio per la vita di lavoro. lavoro e benessere e assicurazione nazionale*. P. 16-18.
- Kronick, F. R.; Hargis, C. H. (1990). *Dropouts: How Drops Out and Why - and the Recommended Action*. Charles C Thomas Publisher, Springfield.
- Lahav, H. (1999). *Giovani ai margini della società - il fenomeno e i metodi di adattamento*. Gerusalemme: Ministero della Pubblica Istruzione, Cultura e Sport.
- Lahav, C. (2000). *Youth at Risk -Phenomenon in perspective Advancement of Youth At-Risk Section 10*. Ministry of Education. The Youth and Society Administration, Israel.
- Lahav, C. (2004). *The Argument over Numbers and Who Pays the Price Exclusion to Inclusion (15)*, Ministry of Education. The Youth and Society Administration, Advancement of Youth At-Risk Section 11-26, Israel.
- Lancia F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB*, Milano: Franco Angeli.
- Lareau, A. (1987). *Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital*. *Sociology of Education* 60; 73-85.
- Legge dell'Istruzione obbligatoria (1949). Centro di ricerca e informazione. Knesset. Gerusalemme.
- Legge dell'Istruzione obbligatoria (1949). *Correzione-N. 29*. Centro di ricerca e informazione. Knesset. Gerusalemme.
- Legge dell'Istruzione formale (1953). Centro di ricerca e informazione. Knesset. Gerusalemme.
- Legge dei diritti dello studente (2000). Centro di ricerca e informazione. Knesset. Gerusalemme.

- Lewin, K. (1943), *Forces behind food habitus and methods of change*, in *Bullettin of the National research Concil XVIII*, 35-65; trad. it. *K Lewin, la teoria la ricerca, l'intervento*, a cura di F.P. Colucci, Bologna, Il Mulino, 2005, pp. 71-90.
- Lewin, K. (1944), *Contructs in psychology and psychological ecology*, in «*University of Iowa Studies in Child Welfare*», XX, pp. 17-20; trad. it. *In K. Lewin La teoria la ricerca, l'intervento*, a cura di F.P. Colucci Bologna, Il Mulino, 2005, pp. 71-90.
- Lewin, K. (1945), *The research center for groups Dynamics at M.I.T.*, in «*Sociometry*», n. 2, pp. 126-136.
- Lewin, K. (1946), *Action Research and Minority Problems* in «*Journal of Social Issues*», n. 2, pp. 34-46; trad. It. in *K. Lewin La teoria la ricerca, l'intervento*, a cura di F.P. Colucci, Bologna, Il Mulino, 2005, pp. 321-336.
- Lewin, K. (1947a), *Frontiers in Group Dynamics. I. Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change*, in «*Human Relations*», n. 1, pp.2-38; trad. it. *K. Lewin, teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 1972 pp. 249-305; e in *K. Lewin La teoria la ricerca, l'intervento*, a cura di F.P. Colucci, Bologna, Il Mulino, 2005, pp. 271-289.
- Lewin, K. (1947b), *Frontiers in Group Dynamics: II. Channels of Group Life; Social Planning and Action Research*, in «*Human Relations*», n. 1, pp. 143-153.
- Lewin, K. (1947c), *Group decisions and social change*, in *Readings in Social Psychology*, a cura di T.M. Newcomb e E.L. Hartley, New York, Henry Holt, pp. 340-344.
- Lewin, K. (1952). *Group decision and social change*. In Newcomb, T. M. & Hartley, E. E. (Eds). *Readings in social psychology*. New York: Holt.
- Lewin, K. (2005). *Kurt Lewin: La teoria, la ricerca, l'intervento*. Colucci F. P., (a cura di), Bologna: Il Mulino
- Libro delle legge. (2007) Kesher- centro di informazione, orientamento e consulenza per i genitori.
- Libro delle legge. (2013) Kesher- centro di informazione, orientamento e consulenza per i genitori.
- Litvin, A. (1971). *Dare risorse per l'educazione, senza elementi di influenza sul rendimento scolastico degli studenti nel "Seeger" Test*. *Magamut 18* : 166-187.
- Losito, G. (1993). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*, Milano: Franco Angeli.
- Lasswell, H.D. & Leites, N. (1979). *Il linguaggio della politica. Studi di semantica quantitativa*, Torino: Eri, Edizioni Rai radiotelevisione italiana.
- Lauterbach, W. L. (1967). *Alienation, anomie and dropout*. Ann Arbor, Michigan: Dissertation abstracts.
- Maggiolini, A. (1994). *Mal di scuola. Ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*. Milano: Unicopoli.

- Mansour, J. (2008). *La Città palestinese nel periodo del Mandato Britannico - sviluppi e le trasformazioni della vita sociale, economica e culturale - il modello di Haifa*. Ramallah: Dar alrua per gli studi. Amman: Dar Al Yazigi.
- Mansour, T. (2011). *Giorni Palestinesi*. Nazarethh.
- Marradi, A. (1984). *Concetti e metodo per la ricerca sociale*. Firenze: Giuntina.
- McTaggart, R. (1991). *Action research: A short modern history*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- McTaggart, R. (1997). Reading the collection. In R. McTaggart (Ed.), *Participatory Action Research: International contexts and consequences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Meggert, S.(2004). Who Cares What Think? Problems of Low Self Estern. In: Capuzzi, D & Groos, D. R. (Eds.). *Youth at Risk: A resource for Counselors and Parent*, (93-115). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Meri, S. & Daher, N. (1976). *Fatti e tendenze nello sviluppo della formazione araba in Israele*. Università di Haifa: Istituto per lo studio della formazione e dello sviluppo arabo.
- Mari, S. (1978). *Arab Education in Israel*. Syracuse, N. Y. : Syracuse University Press.
- Mari, S. (1985). The Future of Palastine Arab Education in Israel. *Journal of Palestine Studies*, Vol. 14, (2).
- Ministero dell'Interno (2013). *Partecipazione dei comuni nel finanziamento di istituti di istruzione riconosciuti non ufficiale*. Circolare del Direttore Generale 8/2009.
- Ministero della Pubblica Istruzione e della Cultura. (1988). *Report sul sistema educativo in Israele*. Gerusalemme
- Ministero dell'Istruzione (2000). *Correzione della legge dell'Educazione statale per l'anno 2000*.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (2000). *modifica l'istruzione nel 2000. Il web della cultura di Israele*.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (2000). *Governo modifica l'istruzione nel 2000. Personale inesauribile di una cultura di Israele*.
- Mistry of Education. (2007). *Circular of Superintendent Aptness for Literary*.
- Ministero della Pubblica Istruzione, Economia e Amministrazione di bilancio (2008). *Sistema educativo in visione numerica*.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (2009). *Il Governo israeliano crede nell'Educazione. Presentato al comitato per l'istruzione nel Knesset*.
- Ministero della Pubblica Istruzione, amministrazione di economia e finanziamenti. (2011) (Dipartimento di Economia e Statistica). Gerusalemme

- Ministero della Pubblica Istruzione, amministrazione di economia e finanziamenti. (2012) (Dipartimento di Economia e Statistica). Gerusalemme
- Ministero della Pubblica Istruzione, Direttore di Economia e bilancio (2013). Proposta di bilancio per l'anno fiscale 2013-2014. Presentato alla Knesset – 19. Gerusalemme.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (2013). Elenco delle regole che il ministro dell'istruzione incaricato dell'attuazione delle leggi e delle politiche.
- Ministero della Pubblica Istruzione, Direttore di Economia e bilancio (2013). Proposta di bilancio per l'anno fiscale 2013-2014. Presentato alla Knesset – 19.
- Ministero della Pubblica Istruzione e dello sport (1975). Rapporto del personale educativo arabo. Gerusalemme. Progetto di pianificazione per istruzione per l'anno 1980.
- Ministero della Pubblica Istruzione e della Cultura e dello Sport (2013). Applicazione il Comitato Schmid - Strutturare una visione e politiche. Shefinet.
- Moore, F. & Lurie, E. (2010). *La forza del consulente educativo-scuola come ambiente educativo che sviluppa*. Gerusalemme, Ahalim.
- Nashwan, O. (2004). Istruzione in Palestina dall'epoca ottomana fino all'Autorità nazionale palestinese. Dar Alforqan: Amman.
- Nashwan, J. (2005). Istruzione nel mondo arabo. Dar Filriqan per la pubblicazione e la distribuzione: Oman.
- Nesher, F. (Nel 1994). Indice di successo, principi di assegnazione. Stato di Israele. Gerusalemme: Ministero della Pubblica Istruzione, Ufficio del Chief Scientist.
- Nunan, D. (1990). Action research in the language classroom. In J. Richards, J. & Nunan, D. (eds.), *Second language teacher education*. Cambridge, England: Cambridge University Press pp .. 62-81
- Office of Technology Assessment (1995). *Teachers and technology*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Organization for Economic Co-Operation and Development.(1995). *Our Children at Risk*. France : Center for Education Research and Innovation.
- OECD (1998). *Education policy analysis*. Paris: Center for Educational Research and innovation.
- OECD/CERI (2000). *Schooling for tomorrow, methodology for case studies of organizational change*. OECD.
- OECD (2001). *Education at a Glance: Indicators*. Paris :Centre for Educational Research and Innovation.
- OECD.(2009). *Education Today: The OECD Perspective*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.

- Okun, B. & Friedlander, D. (2005). Educational stratification among Arabs and Jews in Israel: historical disadvantage, discrimination, and opportunity. *Population studies*, 59(2) .
- Opere nello sviluppo della formazione araba in Israele (1976). Università di Haifa. Istituto arabo per la ricerca e lo sviluppo educativo. Haifa.
- Ozacky - Lazar, Sh. (2011) Israele nel primo decennio: Gli arabi nel primo decennio, Ramat - Aviv, Tel - Aviv: The Open University.
- Pallas, A. M., Natriello, G. & McDill, E.L. (1989). The Changing Nature of the Disadvantaged Population: Current Dimensions and Future Trends. *Educational Researcher* 18: 16-22.
- Pandolfi, M. *Una ricerca-intervento sulla dispersione scolastica nelle scuole arabo-israeliane: la fase osservativa*. Tesi di laurea, a.s. 2011/2012
- Peck, N., Law, A. & Mills, R.C. (1987). *Dropout Prevention: what we have learned*. Educational resources information center/counseling and personnel services .
- Pellerey M.(2000). Recenti sviluppi e applicazioni del metodo dalla ricerca-azione di Kurt Lewin, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori, 2000.
- Pouncy, H. (1999). The “Hallwalkers”. In: D. J. Besharov (ed.). *America’s Disconnected Youth*. CWLA Press, Washington, DC.
- Programma nazionale per l'infanzia e giovani a rischio (2008). La cartella di comunità. Relazione del revisore dello Stato (1992).
- Resnick, M. (2003). Callous-unemotional traits and conduct problems in the prediction of conduct problem severity, aggression, and self-report of delinquency, (Electronic Version), *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10,(33-52)August, Retrieved 17 January, 2006.
- Rinawi, K. (1999). *Sistema di istruzione araba in Israele tra il martello dell’ autorità e l’incudine della comunità locale*. Haifa: Centro Algalil per la Ricerca Sociale, una serie di articoli e ricerche.
- Rosenberg, A. (1985). Sviluppo del sistema dell’Istruzione per gli Arabi nello stato di Israele. Tesi di laurea. Haifa: Università di Haifa, Dipartimento di storia del Medio Oriente.
- Rositi, F. (1988). Analisi del contenuto. In *La ricerca sull’industria culturale*, Livolsi M., Rositi F. (a cura di). Roma: Nis.
- Rumberger, R.W. (1983). Dropping Out of High School: The Influence of Race, Sex, and Family Background. *American Educational Research Journal* 20: 199-220.
- Sabar Ben Joshua, N. Silberstein, M. (1999). Dall’omogeneità al divario. Sviluppo programmazione dello studio in Israele. In Peled, A. *Giubileo per il sistema dell’Educazione*. P 193-203. Gerusalemme: Ministero dell’Istruzione e cultura.
- Sbrisky, S. (1990). Educazione in Israele- Regione dei percorsi separate. Tel Aviv: Dorot.

- Said, E. (2006). *La cultura e l'Imperialismo*. Vintag
- Sarsur, S. (1981). Istruzione araba nello Stato ebraico: dilemmi centrali In Hareven, a. (Ed.), Uno su sei israeliani. Gerusalemme: Van Leer Institute.
- Saruf, A., Cooper, D. & Wodhart, G. (1998). *Child Development - La natura e il percorso*. Tel - Aviv: The Open University.
- Sasson – Perez, V. (1998). Esame di variabili: autostima, rendimento scolastico, orientamento sociale e locus di controllo in un quadro unico per gioventù ritirata "Mafne". Tesi di MA Bar-Ilan University.
- Sayegh, F. (1966). *Discrimination in Education against the Arabs in Israel. Facts and Figures*. Series 3. Beirut: Palestinian Research Center.
- Shalev, S. (2002). *Altruistic Discourse Ethics*. Thesis for PhD – Tel Aviv University.
- Shalev, S. (2003). *The Altruistic Dialogue, Ethics, Woman, and Politics*. Pardes. Israel.
- Sharlin, L. (1986). *Progetto di educati nell'Università Ebraica*, pubblicazione 112. Istituto per la ricerca e miglioramento nell'educazione, scuola dell'Educazione, Università Ebraica, Gerusalemme.
- Shavit, Y. (1992). Puntamento e espansione dei tassi di iscrizione di arabi ed ebrei in Israele. In Yogev, a. *La diffusione dell'istruzione in Israele*. Masada, Tel Aviv University.
- Shavit, Y. & Kraus, Y. (1992). variazioni nel processo di stratificazione culturale nel continuum dei coorti. In: Yogev, A. *La diffusione dell'istruzione in Israele*. Masada, Tel Aviv University.
- Shemesh, A. (2005). Promuovere il multiculturalismo nello sviluppo della Gioventù - Ricerca da: Shemesh, A. (a cura di). *Da interruzione a integrazione 13*, 4-49. Gerusalemme: Ministero della Pubblica Istruzione, Amministrazione Società e Gioventù.
- Shokhein, B., Zahavi, R. , Almug- Burukat, G. (2009). Esame rinnovato della scuola superiore professionale tecnologico: ideologia e modelli. Istituto Mandel.
- Servizi di istruzione e di welfare. (2004). *Pietre di paragone per aprire classi verso la maturità*. Tel - Aviv: Ministero della Pubblica Istruzione Amministrazione pedagogica.
- Snir, R. (1995) inizi della scena politica palestinese. Samih al-Qasim e il suo gioco Qarqash. In Tareq Rajab, *Critiche nella letteratura di Samih al-Qasim. Alwadi*, p. 63-103.
- Snir, R. (2005). The Emergence of Palestinian Professional Theatre after 1967: al-Balalin Self-Reference Play al-'Atma (The Darkness), *Theatre Survey 46.1* (2005), pp. 5-29.
- Steinberg, L.; Blinde, P. L.; Chan, K.S. (1984). Dropping Out Among Language Minority Youth. *Review of Educational Research 54: 113-132*.
- Stoll, P. (1990). Absent Pupils who are Officially Present. *Education Today, 40(3): 22-5*.

- Strunin, L. (1986). *Ethnicity and Education in Israel: Integration in the Middle. School.* Ph.D. Dissertaion, Department of Anthropology, Brandeis University.
- Tatar, M. & Kfir, D. Sever, R. ; Adler, H. ; Regev, H. (1994). *Studio delle problematiche selezionate nel assorbimento di studenti immigrati nelle scuole primarie e medie in Israele.* Hebrew University, Istituto per l'innovazione in materia di istruzione, Gerusalemme.
- Talal, D. & Cohen Navot, M.(2002). *Il comitato special per il problema della dispersione scolastica dalle scuole.* Gerusalemme: Brookdale Institute, il Centro per l'infanzia e la gioventù.
- The Galilee Society – Annual Report 2007
- The Galilee Society – Annual Report 2009
- The Galilee Society – Annual Report 2010
- The Israel National Council for the Child (2013). *Annual: Kids in Israel 2012*
- Tibawi, A. (1956). *Arab Education in Mandatory Palestine.* London, Luzac and Co.
- Toby, J. (1989). Of Dropouts and Stay-Ins: The Gershwin Approach. *Public Interest* 95: 3-13.
- Toles, T.; Schulz, E. M.& Rice, W. K. (1986). A Study of Variation in Dropout Rates Attributable to Effects of High Schools. *Metropolitan Education* 2: 30-38.
- Ufficio centrale di statistica. (1953) *Annuario statistico di Israele* No. 21.
- Ufficio centrale di statistica. (1992). *Annuario statistico di Israele* No. 50
- Ufficio centrale di statistica. (2010). *Annuario statistico di Israele* No. 61
- Ufficio centrale di statistica. (2011). *Annuario statistico di Israele* No. 62
- Ufficio centrale di statistica. (2012). *Annuario statistico di Israele* No. 63
- Ufficio centrale di statistica. (2013). *Annuario statistico di Israele* No. 64
- Ufficio centrale di statistica. (2014). *Annuario statistico di Israele* No. 65
- Ufficio centrale di statistica. (1995). *Annuario statistico di Israele*
- Ufficio centrale di statistica. (2009). *Israele in numeri.* Gerusalemme
- Ufficio centrale di statistica. (2010). *Israele in numeri.* Gerusalemme
- Ufficio centrale di statistica. (2011). *Israele in numeri.* Gerusalemme
- Ufficio centrale di statistica. (2012). *Israele in numeri.* Gerusalemme
- Ufficio centrale di statistica. (2013). *Israele in numeri.* Gerusalemme

- Ufficio del Primo Ministro. Ufficio della presidenza del consiglio (1955). Report sull'educazione araba in Israele. Gerusalemme.
- Ufficio centrale di statistica. (2013). dal rapporto "Society in Israele," Rapporto N. 6 Tornando a scuola.
- Ufficio centrale di statistica. (2012). dal rapporto "Society in Israele," Rapporto N. 5 Tornando a scuola.
- Ufficio centrale di statistica. (2011). dal rapporto "Society in Israele," Rapporto N. 4 Tornando a scuola.
- Vallerand, R. J.; Fortier, M. S.; Guary, F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology* 72: 1161-1176.
- Veronese, G. Castiglioni, M. Said, M. (2011). Arabic Family in Transition: The Case of Palestinian Living in Israel. In *Perspectives on Immigration and Terrorism*, Ruggiero G. M., Sassaroli S., Latzer Y., Suchday S.. Amsterdam: IOS.
- Vilensky, A. (2003). *Certificate di Maturazione Focused, raccomandazioni per il Ministero dell' Istruzione per applicazione del report*. Indicazioni di educazione e apprendimento significativi nel cambiamento di struttura dell'occupazione per promuovere occupazione per tutti. Tel Aviv: Ministero della Pubblica Istruzione - Planning Division
- Vilensky, A. & Rimon, A. (2002). *Principi per aumentare i tassi di rendimento scolastico nel sistema di educazione*. Planning Document No. 14. Tel Aviv: Ministero della Pubblica Istruzione Divisione Pianificazione.
- Vishitz, Y. (1957). Educazione bambini arabi in Israele. *Afaqim. Volume 11 (g)*.
- Vurgan, J. & Phildman, a. (2009). Sistema educativo israeliano - questioni importanti ai lavori del comitato per l'istruzione. Comitato di ricerca e Information del Knesset. Gerusalemme.
- Wasserman, L. & Nizzani, V.(2005). *Mozot - Scuola delle Arti per i giovani in difficoltà. Documento interno, guida e la supervisione del Dr. Haim Navon - Direttore del Dipartimento di Education Center e classi sfida*. Tel Aviv: Ministero della Pubblica Istruzione Dipartimento Servizi Sociali e Topaz.
- Wehlage, G. G.; Rutter, R. A. (1986). Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem?. *Teachers College Record* 87: 374-392.
- Weiler, H. (1989). Education and Power : The Politics of Educational decentralization in Comparative Perspective. *Educational Policy* 3(1): 31-43.
- Winter R. (1996). Some Principles and Procedures for the Conduct of Action Research, in Zuber-Skerritt, O. (Ed.) *New Directions in Action Research*, London.
- Wolman, C.; Bruininks, R.; Thurlow, M. L. (1989). Dropouts and Dropout Programs: Implications for Special Education. *Remedial and Special Education* 10: 6-21.

- Yagi, A. (1981). *La vita della letteratura Palestinese, dal rinascimento fino al nakba*. Università di Alcairo.
- Yair, G. (1997). *Imparare nelle scatole nere*. Gerusalemme: Hebrew University, Istituto per l'innovazione in materia di istruzione.
- Yasur, Y. (1990). "settore del Moshav". Libro sul prendere decisione in Moshav di operai in Israele. Tel Aviv: Ramot - Università di Tel Aviv .
- Yogev, A. & Shapira, R. (1992). Istruzione, scala e acquisition di Stato: aspetti etnici nello sviluppo di Israele come societa addensa. In Yogev, A. *La diffusione dell'istruzione in Israele*. Masada, Tel Aviv University.
- Zameret, Z. (1997) *sul ponte Stretto: cambiamento del sistema di istruzione durante haliaa maggiore*, Beer Sheva: University Press of Ben – Gurion

Sitografia

- Calvani, A. (s.d.) Ricerca azione online: nuovi modelli per l'innovazione e la sperimentazione educativa,
http://www.educational.rai.it/corsiformazione/autonomia/mappa/rtf/29_ris_02b.rtf
- Coonan, C. M.. La ricerca azione. Università di Ca' Foscari di Venezia.
http://venus.unive.it/aliasve/moduli/didattica_intercultura/ricerca_azione.pdf
- Navot-Cohen, M. (2001). *School Drop-outs and School Disengagement*. Supervised by the Knesset Center for Research and Information. the Myers-JDC-Brookdale Institute Jerusalem, Israel.
<http://brookdale.jdc.org.il/Uploads/PublicationsFiles/381-01-dropouts-ES-ENG.pdf>
- Elder, A. (2006). Educazione attraverso lo sport e il gioco, il supporto per competenze di apprendimento, abilità sociali e di auto-controllo attraverso l'esercizio corporeo (versione elettronica). Rimovibile in data 14 marzo 2006
<http://www.eitaneldar.com/projects.htm>.
- Eurobarometer, (2005). Youth takes the floor.
http://europa.eu.int/public_opinion/index_en.htm.
- Lancia F. (2002). La logica di un testoscopio.
<http://www.mytlab.com/testoscopio.pdf>
- Ministero della Pubblica Istruzione. (2000). Legge dei diritti dello studente, Ufficio del vice direttore generale, dirigente delle Risorse Umane, 15 gennaio 2006, da
[www.education.gov.it / KAV-patuach / hok.html](http://www.education.gov.it/KAV-patuach/hok.html)
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). Da: Circular of Superintendent Aptness for Literary. No. 1.
<http://cms.education.gov.it/NR/rdonlyres/5FF3BDC1-5D5C-4E53-AE08-136AE3AF0356/114560/h1.doc>
- Ministero della Pubblica Istruzione. (2010 a). Esami di maturità: i soggetti nell'insegnamento per certificato
<http://cms.education.gov.it/EducationCMS/Units/Exams/BchinotBagrut/HerkevTeuda/MiktzootHalimuBateuda.htm>
- Ministero della Pubblica Istruzione . (2010 b). Il curriculum di letteratura per le scuole superiori nelle scuole pubblici: Perché un nuovo programma?
http://www.education.gov.it/tochniyot_limudem/sifrut_mavo.htm
- Ministero della Pubblica Istruzione.(2010 c). letteratura: programma di studio per la Scuola Secondaria elementare Generale – classe 9-12.
http://cms.education.gov.it/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudem/Safrut/Kitot10_12/2Y_echidot/Sipur_kasar.ht

Ministero dell'Istruzione e dello sport (2000). Legge dei diritti dello studente, ufficio del vice direttore generale dell'amministrazione per le risorse umane, da 15-01-2006.
www.education.gov.il/kav-patuach/hok.html

Sareeg, M. (31.12.2003). Cosa studiano in letteratura e come si possono fare nei giorni ICQ- e MTW? Haaretz Online.
<http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/ShArtSR.jhtml?itemNo=376939>

Smink, J. (2007). *15 Effective Strategies for Dropout Prevention*. National Dropout Prevention Center, Clemson University, Clemson, SC. Association with Franklin P.Schargel.
<http://www.schargel.com/2007/12/17/15-effective-strategies-for-dropout-prevention>.