

VALENTINA VANTAGGIO

***Bilinguismo, multiculturalismo e uguaglianza in Israele:
le scuole di Neve Shalom/What as-Salam e Hand in Hand***

Abstract: *The Israeli-palestinian conflict is a one of the most enduring and explosive of all the world's conflicts. This is a religious, national, and territorial struggle between two peoples wich have two different and conflicting histories and identities and wich fight to control the same land. This conflict is a dispute between the State of Israel and Palestinian Authority, in the name of land, religion and national determination, but it is also a personal struggle, that every day involves the peoples – jewish, muslim, cristian, druse - wich live in this region. To solve this last aspect was born in Israel two experiences of bilingual school, Neve Shalom/Wahat as-Salam e Hand in Hand. These schools are dedicated to dialogue, cooperation and genuine and durable peace between Arab and Jews. These schools teach two languages, two cultures, and three religions. In Israel, where are separate schools for Jews and Arabs and the two peoples study in their native language, the bilingue schools is trying to change that. Their missions is to create a strong and inclusive shared society in Israel through a network of integrated, bilingual schools and active communities. They are engaged in educational work for peace, equality and understanding between the two peoples.*

Keywords: Bilingual school; Neve Shalom/What as-Salam; Hand in Hand; Israel schools; Israeli-Palestinian conflict; Education in Israel.

Pochi conflitti moderni hanno attirato l'attenzione e sono stati oggetto di interpretazioni errate e fraintendimenti quanto quello israelo-palestinese. Uno scontro che si presenta sotto forma di disputa religiosa, di contesa nazionalistica, di lotta di potere e di possesso territoriale, ma fondamentale è una lotta tra due popoli, con due storie e due identità distinte e contrastanti che combattono per il controllo della stessa terra. Questo complesso conflitto si manifesta principalmente in due modi: uno scontro tra due entità statuali – Israele e l'Autorità nazionale palestinese affiancata da varie organizzazioni per la liberazione della Palestina – in nome della terra, della religione e della determinazione nazionale; una lotta personale, vissuta quotidianamente dalle singole persone che vivono in questa regione, per la definizione della propria identità, sia essa cristiana o musulmana, ebraica, israeliana o drusa.

È proprio per agire su questo secondo aspetto che nascono in Israele due esperienze di scuole bilingui *Neve Shalom/Wahat as-Salam* e *Hand in Hand*, che, partendo dalla necessità di promuovere il dialogo inter-etnico e inter-religioso tra le due maggiori identità nazionali presenti nel paese, si pongono l'obiettivo di aiutare le nuove generazioni, mature e ragionevoli, libere dai miti della strumentalizzazione politica e capaci di risolvere i conflitti in uno spirito di dialogo e di pace. In altre parole, le due istituzioni operano affinché arabi ed ebrei, così divisi dalla storia e dai rispettivi pregiudizi, possano comunicare in una forma di vita associata, fedeli ciascuno alla propria fede e alle proprie tradizioni e pienamente rispettosi di quelle altrui.¹

1. *Una terra per due nazioni: identità ebraica e araba in Israele*

L'ebraicità, proclamata dalla dichiarazione di indipendenza del 1948, è uno dei principi fondamentali dello Stato di Israele: ne rappresenta l'essenza identitaria e orienta le politiche verso la minoranza araba. Da sempre il giudaismo ha conferito agli ebrei un comportamento sacro e morale, fin da quando Mosé, guidando il popolo di Israele dall'Egitto verso la Terra Promessa, ricevette sul Monte Sinai da Dio stesso il decalogo con le Dieci Parole e apprese le leggi che in seguito avrebbero formato la *Torah*. La rivelazione divina mise in luce per la prima volta la coscienza nazionale del popolo ebraico nonostante fosse ancora prevalentemente tribale. Dio stesso offre una costituzione morale attraverso le Dieci Parole e un sistema di leggi, interpretato poi dai profeti. L'identità ebraica, dunque, inizia a svilupparsi fuori dalla Terra Promessa che, nonostante fosse lontana e sconosciuta, diventa un fattore essenziale dell'identità collettiva ideale. La Terra d'Israele viene, così, fortemente idealizzata: non assegna il proprio nome al popolo né il popolo ebraico nomina il territorio. Come si legge nella *Torah*, questo significa che la terra rimane di proprietà dell'Eterno, mentre gli ebrei ne sono i custodi e si limitano a farne uso attraverso il rispetto delle leggi divine. In altre parole, la promessa divina fatta ad Abramo non implica il diritto del popolo ebraico al possesso della Terra, com'è dimostrato dall'insistenza di Abramo di pagare il terreno

¹ Cfr. B. HUSSAR, *Quando la nube si alzava. La pace è possibile*, Genova, Marietti 1820, 1996, p. 119.

nel quale seppellire Sarah (Genesi 23, 3-16). In questo senso, Terra Promessa significa soltanto che la terra in questione appartiene a chi la dona e non a chi riceve la promessa.

Si comprende bene come il rapporto che gli ebrei hanno con la terra di Israele sia, per certi versi, paradossale. Quando gli ebrei abbandonano la Terra di Israele, in seguito alla diaspora, la loro identità è costituita non dalla memoria del territorio ma dal vincolo della *Torah*, che racchiude un gran numero di leggi e rappresenta la storia sacra del popolo di Israele. Ne consegue che la nazionalità ebraica è strettamente connessa all'aspetto religioso e sacro e non al territorio. Questa particolare relazione dura almeno fino all'avvento del sionismo che, come sottolinea lo studioso ebreo canadese Yakov Rabkin, fondendo insieme religione, etnicità e nazionalismo,² rivendica il progetto di stabilire su quella Terra un'entità statale ebraica. La Terra Promessa, quindi, da fonte di ispirazione mistica e letteraria, con il sionismo diventa paradossalmente motore di impegno politico e di legittimazione non sacra di possesso territoriale.³ Come scrive Rabkin:

«Le sionisme, dans la version qui a fini par s'imposer, représente un mouvement nationaliste qui vise quatre objectifs essentiels: 1) transformer l'identité transnationale juive centrée sur la Torah en une identité nationale à l'instar d'autres nations européennes ; 2) développer une nouvelle langue vernaculaire, soit une langue nationale, fondée sur l'hébreu biblique et rabbinique; 3) déplacer les juifs de leurs pays d'origine vers la Palestine; et 4) établir un contrôle politique et économique sur la Palestine. Tandis que les autres nationalismes de l'époque n'ont qu'à s'occuper de la lutte pour le contrôle politique et économique de leur pays, le sionisme se propose un défi plus grand et doit en même temps réaliser les trois premiers objectifs. Cette idée paraît novatrice, voire intrépide, pour la majorité des juifs».⁴

Si tratta di un modello di «trasformazione collettiva radicale», così lo definisce Rabkin, che ha come obiettivo quello di modernizzare una terra ritenuta arretrata e che, secondo i sionisti, è in attesa di essere redenta. Progetto, questo, contro cui si ergerà non solo la popolazione araba, che si sente vittima delle conseguenze della massiccia

² Cfr. Y. RABKIN, *Comprendre l'État d'Israël*, manoscritto inedito su gentile concessione dell'autore, p. 7.

³ Cfr. V.D. SEGRE, *Le metamorfosi di Israele*, Torino, Utet, 2006, p. 7.

⁴ RABKIN, *Comprendre l'État d'Israël*, cit., pp. 54-55.

immigrazione ebraica in Palestina, ma la stessa popolazione ebraica religiosa, che rifiuta questa nuova definizione di “ebreo” che ha origine dal nazionalismo europeo.

Tutti i nazionalismi si basano su “comunità immaginate”,⁵ all’interno delle quali alcune sembrano più immaginate di altre. La maggior parte dei nazionalismi europei si fonda su identità regionali che si sono successivamente modellate in una identità nazionale. In questo senso, il sionismo politico è un fenomeno tipico ed eccezionale al tempo stesso. Il sionismo che ha fondato il moderno Stato di Israele è europeo, nel senso che è stato concepito da europei per risolvere la “questione ebraica” e fa parte integrante di quella “primavera delle nazioni” che ha caratterizzato il vecchio continente all’indomani della prima guerra mondiale, quando molteplici nuove nazioni si sono create sulle spoglie dei grandi imperi caduti. I sionisti hanno dovuto intraprendere enormi sforzi per trasferire, nello spazio di un secolo, quasi la metà degli ebrei mondiali in una terra, la Palestina ottomana, che si configurava come un mosaico di differenti gruppi religiosi, etnici e linguistici. Ciò che ha reso eccezionale il sionismo è stato il tentativo riuscito di creare un popolo a partire da gruppi religiosi dispersi in tutto il mondo. Per realizzare tale obiettivo, i sionisti hanno dovuto definire e diffondere un sentimento nazionale di stampo europeo tra gli ebrei, che in Europa erano considerati stranieri, fornendo loro una lingua comune, l’ebraico moderno, e un «focolare nazionale ebraico»,⁶ dove trasferirsi in massa e creare un proprio Stato. In questo senso, dunque, il sionismo rappresenta il tentativo di rinnovare (o reinventare) l’identità ebraica dal punto di vista culturale e politico, attraverso la costruzione di una casa per il popolo ebraico nella biblica Terra di Israele e un rifugio dove sfuggire alle persecuzioni e, al tempo stesso, recuperare la propria identità nazionale.

Secondo Hannah Arendt, l’ebraicità aveva diverse sfaccettature ed aveva assunto diverse forme nel corso della storia, ma in ogni caso non si basava sul sangue o sulla frontiera, bensì sulla parola. Si trattava di un’identità narrativa che non poteva essere

⁵ Cfr. B ANDERSON, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, Verso, 1991.

⁶ Nel 1917, il ministro degli esteri inglese, Arthur James Balfour, affermava che la Gran Bretagna vedeva con favore la creazione di un *national home* ebraico in Palestina, nel rispetto dei diritti civili e religiosi delle comunità non ebraiche in Palestina e dei diritti e la condizione politica degli ebrei in qualsiasi altro paese. Pur ambigua nella formulazione, la dichiarazione Balfour rappresentò il primo successo diplomatico ottenuto dal sionismo politico, ed in particolare da Chaim Weizmann.

soffocata o tracciata da confini artificiali, come sembrava voler fare il progetto sionista. Pur rifiutando l'assimilazione, che rendeva l'ebraismo privo di identità politica, la Arendt rivendicava con forza la diversità dell'ebreo, che poteva scegliere di essere se stesso ed avere una propria patria, un luogo in cui convivere pacificamente con gli altri popoli e poter recuperare il senso della propria esistenza.⁷

Le contraddizioni insite nel progetto sionista sono state inevitabilmente ereditate dallo Stato di Israele, soprattutto il rapporto con la religione, che ha impedito la promulgazione di una vera e propria costituzione laica, e quello con la terra, che sta alla base dell'idea del Grande Israele, propugnata da alcune forze politiche. Il carattere ebraico dello Stato di Israele si riflette nella maggior parte delle leggi, prima fra tutte la *legge del ritorno* del 1950 – secondo la quale ogni ebreo ha il diritto di emigrare nello Stato di Israele e di ottenerne la cittadinanza – e in alcuni importanti simboli nazionali, quali la bandiera con la stella di David, adottata a suo tempo dal movimento sionista, il candelabro a sette braccia (*menorah*) e l'*Hatikva*, l'inno nazionale. Una simbologia religiosa che il movimento sionista ha adottato nel tentativo di esprimere il desiderio del popolo ebraico di essere libero nella propria terra.

Le origini e la legittimità di Israele, dunque, oltre alla ideologia sionista che sostiene lo Stato, pongono delle questioni fondamentali di uguaglianza davanti alla legge e di razionalità politica, che interessano tutti i gruppi che vivono su quel territorio, arabi cristiani e musulmani *in primis*. L'ideologia fondante lo Stato è in un rapporto complesso con l'eredità dell'illuminismo, dal momento che postula il carattere eterno dell'antisemitismo e afferma il particolarismo etnico. Risulta necessario, dunque, far chiarezza su alcuni concetti base, in particolare quelli che definiscono l'identità ebraica, vale a dire che cosa significa oggi essere ebreo, israeliano, sionista,⁸ per meglio comprendere quel confuso intreccio tra religione, etnicità e nazionalismo operato a suo tempo dai sionisti. Lo scrittore israeliano A. Yehoshua sostiene che, dalla nascita di Israele, esistono tre tipi di identità ebraica: l'israelita, l'israeliana e la sionista. L'israelita è colui che si considera ebreo a prescindere dalla classica definizione che

⁷ Cfr. F. COLLIN, *Sartre e Arendt contemporanei*, in «Segni e comprensione», 53, 2004, pp. 6-13.

⁸ Cfr. A.B. YEHOSHUA, *Ebreo, israeliano, sionista: concetti da precisare*, Roma, Edizioni e/o, 1981, pp. 24-25.

ritiene ebreo chi nasce da madre ebrea. L'israeliano è chi possiede una carta di identità israeliana. Per quanto riguarda la definizione di sionista, che non necessariamente coincide con l'essere ebreo o israeliano, bisogna fare una distinzione cronologica, tra prima e dopo la fondazione dello Stato di Israele. Nel primo caso, sionista è colui che si impegna per la creazione di un'entità statale per gli ebrei; nel secondo caso, sionista è colui che è consapevole del fatto che lo Stato appartiene non solo a chi abita all'interno dei suoi confini ma anche a tutto il popolo di Israele. Secondo Yehoshua, soltanto una chiara definizione e differenziazione dei tre termini permetterebbe al popolo israeliano di risolvere le sue contraddizioni e all'ebreo e, conseguentemente anche al non ebreo che vive all'interno dello Stato, di possedere una propria identità.⁹

Di diversa opinione il filosofo J. Agassi, secondo il quale la causa principale della schizofrenia che affligge Israele risiede nell'incompatibilità tra la definizione di cittadinanza e quella di nazionalità.¹⁰ Incompatibilità che è evidente per chiunque osservi una carta di identità israeliana, che attribuisce ai cittadini una doppia appartenenza: la cittadinanza (israeliana), definita sulla base dell'appartenenza allo Stato, e la nazionalità, definita in funzione dell'appartenenza religiosa. Ciò potrebbe ipoteticamente produrre una situazione paradossale, in quanto un israeliano ateo ufficialmente non avrebbe alcun tipo di nazionalità, mentre un arabo israeliano verrebbe considerato di nazionalità cristiana o musulmana. Secondo il filosofo, l'unica soluzione sarebbe quella di far coincidere nazionalità e cittadinanza, mettendo in secondo piano l'appartenenza religiosa. In altre parole, il popolo ebraico dovrebbe trasformarsi da popolo-religione a popolo-nazione e Israele dichiararsi lo Stato della nazione israeliana, senza per questo negare la sua affinità con l'intero popolo ebraico. Solo in questo modo, sostiene il filosofo della scienza, si supererebbe la confusione tra ebreo e israeliano.

Per quanto riguarda gli arabi israeliani, essi costituiscono un'unica e complessa minoranza all'interno di Israele che, tuttavia, psicologicamente si considera maggioranza, vivendo all'interno del più vasto mondo arabo. In quanto cittadini israeliani, godono di diritti civili e politici, ma vivono in genere isolati in villaggi e città

⁹ Cfr. YEHOASHUA, *Ebreo, israeliano, sionista*, cit., p. 27.

¹⁰ Cfr. J. AGASSI, *Between Faith and Religion: Towards an Israeli National Identity*, Toronto, University of Toronto and Tel Aviv, 1980, p. 132.

a maggioranza araba, come Nazareth, o appartengono a tribù beduine che abitano nel deserto del Negev, custodendo gelosamente la propria identità. In altre parole, si considerano sia israeliani sia palestinesi: da un lato, in quanto minoranza all'interno dello Stato israeliano, combattono per ottenere uguali diritti e rivendicano la libertà di conservare la propria identità araba; dall'altro, mantengono forti legami con la comunità tribale e religiosa di appartenenza.

Per quanto riguarda il loro *status*, la dichiarazione di indipendenza del 1948, redatta dai padri fondatori, riconosceva l'esistenza del popolo arabo residente in Israele e lo invitava a partecipare alla costruzione del nuovo Stato

«on the basis of full and equal citizenship, and on the basis of appropriate representation in all its institutions, provisional and permanent».¹¹

Prima del 1948, la struttura della società arabo-palestinese era instabile e debole dal punto di vista politico, frammentata in clan familiari, divisa tra cittadini e contadini, tra musulmani e cristiani e priva di una figura carismatica in grado di guidarli. Con la nascita di Israele, gli arabi si ritrovarono ad essere una minoranza, povera, con uno scarso livello di alfabetizzazione e priva di quell'*élite* sociale in grado di rappresentarli e tutelarli. Nell'autunno del 1949, all'interno della Linea Verde, la linea di demarcazione tra Israele e i territori che avrebbero dovuto formare lo Stato arabo di Palestina, la popolazione araba era di 156 mila persone, distribuite in tre aree precise (Galilea, Wadi Ara e il deserto del Negev) e sottoposte, fino al 1966, al controllo delle autorità militari. Questa minoranza era costituita da tre distinti gruppi religiosi: musulmani, cristiani e drusi. I musulmani, circa il 70% insediati nel nord del paese, rappresentavano un gruppo omogeneo e compatto e godevano di una certa autonomia giudiziaria, retaggio dell'organizzazione amministrativa dell'impero ottomano. I cristiani costituivano approssimativamente il 20%, distinti tra greco-ortodossi, greco-cattolici, romano-cattolici, anglicani, protestanti e armeni, in prevalenza residenti in Galilea, soprattutto a Nazareth, città che ne ospita tuttora la gran parte. Anche questo gruppo godeva, seppur in misura minore rispetto a quello musulmano, di una certa

¹¹ O. STENDEL, *The Arabs in Israel*, Brighton, Sussex Academic Press, 1996, p. 1.

autonomia giuridico-amministrativa, ed era libero, contrariamente a quello musulmano, di intrattenere rapporti con i paesi arabi vicini, oltre che di attraversare tranquillamente i confini dello Stato. I drusi rappresentavano quasi il 9% e risiedevano nella parte occidentale della Galilea. Gran parte di essi viveva in villaggi, spesso distanti tra loro e difficilmente raggiungibili, ed era dedicata all'agricoltura. A differenza delle altre due comunità, i drusi appoggiarono Israele durante la guerra del 1948 e tuttora prestano servizio militare all'interno dell'*Haganah*, l'esercito israeliano.¹²

Israele ha cercato di controllare e di assorbire le comunità arabe all'interno della società e dell'economia del nuovo Stato. Col tempo, questa politica ha portato la minoranza araba ad abbandonare lentamente l'agricoltura per impiegarsi nel settore industriale e nel terziario, con un conseguente processo di urbanizzazione che ha investito in particolare le città di Nazareth, Shafa 'Amr, Haifa, Jaffa, Lydda e Gerusalemme.¹³ L'assorbimento graduale degli arabi all'interno della vita politica e amministrativa del paese è avvenuto attraverso strutture distinte, che hanno rappresentato al tempo stesso meccanismi di controllo e strumenti di integrazione. Questi sforzi hanno contribuito allo sviluppo economico e sociale delle comunità arabe, caratterizzata dal 1948 al 1967 da un crescente aumento del tasso di natalità,¹⁴ ma non hanno consentito loro di esercitare un importante e significativo ruolo politico all'interno del paese. L'aumento della popolazione araba israeliana e il suo inserimento nel tessuto economico del nuovo Stato ha creato una nuova forza-lavoro, costituita in prevalenza da giovani tra i 20 e i 24 anni, ben istruita e preparata culturalmente, che ha visto aumentare le proprie possibilità di trovare un'occupazione non manuale. Tuttavia,

¹² Cfr. J.M. LANDAU, *The Arabs in Israel: A Political Study*, London, Oxford University Press, 1969, pp. 9-17.

¹³ Cfr. S. KANAANA, *Survival Strategies of Arabs in Israel*, in «MERIP Reports: Arabs in Israel», 41, 1975, pp. 3-4.

¹⁴ Lo sviluppo di un buon apparato sanitario in Israele e l'eredità di politiche del mandato britannico sulla Palestina, che promuovevano le vaccinazioni e il drenaggio delle paludi, contribuirono a ridurre il tasso di mortalità degli arabi in Israele. Al contrario, a Gaza e in Cisgiordania questo processo fu più lento a causa delle difficili condizioni di salute dei rifugiati, costretti a vivere in tende e con poco cibo e scarse condizioni igieniche. Inoltre, sul tasso di natalità hanno influito anche il miglioramento delle condizioni di vita e una politica di sussidi e di sostegno delle nascite varata dal governo israeliano. Bisogna anche ricordare che un elevato tasso di natalità è tipico delle società orientali, poiché i figli rappresentano ancora una risorsa all'interno della famiglia, soprattutto in quelle contadine, in quanto consentono al clan di acquisire maggior prestigio comunitario e costituiscono per la donna una sorta di protezione contro il divorzio o il ripudio. Cfr. STENDEL, *The Arabs in Israel*, cit., p. 39.

ad ostacolare le loro aspirazioni rimanevano numerose barriere politiche e sociali, tra cui l'obbligo di aver prestato servizio militare per svolgere determinate funzioni pubbliche e la dipendenza diretta dall'economia israeliana.

Per questi motivi, lo studioso israeliano Sammy Smooha definisce Israele una democrazia etnica, intesa come un sistema politico che combina una posizione di dominanza etnica strutturata con i diritti democratici, politici e civili per tutti. Sia al gruppo etnico dominante sia ai gruppi marginali, dunque, viene riconosciuta la cittadinanza e la piena partecipazione al processo politico. Tuttavia, esiste un gruppo etnico maggioritario che detiene il controllo sullo Stato, sulla politica, sul diritto; di conseguenza, ispirato all'etno-nazionalismo, lo Stato si identifica con questo gruppo maggioritario e non con tutti i suoi cittadini.¹⁵ Caratterizzato da una profonda divisione tra una maggioranza ebraica e una minoranza palestinese, anche secondo lo studioso arabo israeliano Nadim Rouhana, Israele si presenta come uno "Stato etnico" che con difficoltà si rapporta alla sua minoranza etno-nazionale. Infatti, se si prendono in considerazione alcune leggi fondamentali dello Stato, si può riflettere su come la definizione di Israele come Stato per gli ebrei sia un principio che, pur garantendo l'uguaglianza anche per le minoranze, di fatto assicura la piena democrazia solamente a coloro che appartengono al gruppo dominante. Sostiene, infatti, Rouhana:

«In particular, the 1985 amendment to the Knesset Basic Law, item 7a, which provides that "a list of candidates shall not participate in the elections for the Knesset if its aims or actions expressly or impliedly, point to ¼ denial of the existence of the State of Israel as the state of the Jewish people", establishes Israel as the state of the Jewish people only. With this amendment, Israel anchors its ethnic exclusivity explicitly in constitutional law. I therefore describe Israel as a constitutionally exclusive ethnic state».¹⁶

Considerando le relazioni con i suoi cittadini palestinesi, Rouhana cerca di dimostrare come Israele costituisca uno Stato etnico costituzionale, che, a causa della sua realtà binazionale e della sua democrazia limitata, deve affrontare e cercare di

¹⁵ Cfr. *ibid.*, p. 200.

¹⁶ N. ROUHANA, *Israel and the Arab Citizens: Predicaments in the Relationship between Ethnic States and Ethnonational Minorities*, in «Third World Quarterly», 19, 2, 1998, p. 280.

risolvere la contraddizione tra il suo essere etnico e democratico. La sovrastruttura etnica dello Stato si scontra con la richiesta, da parte della minoranza araba, del riconoscimento dei propri diritti come l'uguaglianza, l'inclusione e l'identità. L'autore spiega come, anche migliorando le condizioni degli altri gruppi, non sia possibile risolvere i conflitti che emergono tra lo Stato etnico e la sua minoranza. Israele, secondo lo studioso arabo israeliano, è *de facto* uno stato binazionale, in quanto la minoranza araba costituisce ormai circa il 20% della popolazione totale e controlla più di un terzo delle amministrazioni comunali.

La guerra del 1967 ha influito pesantemente sull'identità dell'intera comunità araba e ha contribuito a risvegliare la coscienza del popolo palestinese, residente in Israele, nei Territori occupati o nella diaspora. Da allora, gli arabi israeliani si sono sentiti parte di un'entità più vasta, dotata di dignità e diritti e, organizzati in comitati¹⁷ e associazioni, si sono dimostrati ancor più risoluti nel lottare per incrementare i propri diritti. Una maggiore integrazione economica e nuove opportunità educative hanno aiutato gli arabi israeliani a migliorare la propria posizione sociale e contribuito alla nascita di una classe media in grado di svolgere un ruolo attivo nella società israeliana. Studenti, laureati e professionisti arabi furono inizialmente rappresentati dal partito comunista *Rakah*, che non faceva distinzioni etniche e religiose, e successivamente dalla Lista progressista per la pace, nella quale militavano anche alcuni ebrei progressisti. Tuttavia, il risveglio della coscienza palestinese avrebbe finito per preoccupare lo stesso Israele, che avviò una politica di maggior controllo sulla minoranza araba e cercò di fronteggiare il suo crescente sentimento nazionale attraverso la creazione di insediamenti ebraici nelle zone a maggioranza arabe e, dopo il 1967, anche nei Territori occupati.¹⁸

Com'è successo per l'identità ebraica, dunque, la natura e la struttura di Israele è stata importante anche nella costruzione delle identità araba che, come tutte le identità, non è statica, ma dinamica e si evolve, come sostiene Nadim Rouhana, in risposta a

¹⁷ Nascono in questi anni il comitato nazionale per la difesa delle terre arabe, il comitato nazionale degli studenti arabi e il comitato nazionale dei consigli locali arabi. Quest'ultimo costituiva un corpo politico nazionale che fungeva da portavoce di umori, tendenze e aspirazioni e rappresentava una guida per gli arabi israeliani. Ne facevano parte i funzionari eletti nella *Knesset* e nell'*Histadrut* e le Unioni degli insegnanti arabi. Cfr. STENDEL, *The Arabs in Israel*, cit., pp. 12-13.

¹⁸ Cfr. M. TESSLER - A.K. GRANT, *Israel's Arab Citizens: The Continuing Struggle*, in «Annals of the America Academy of Political and Social Science: Israel in Transition», DLV, 1, 1998, pp. 97-113.

forze esterne,¹⁹ nel nostro caso condizionata dalla struttura sociale e dagli eventi politici che si sono verificati sin dalla fondazione dello Stato di Israele.²⁰ Dagli anni Settanta in poi, si è sviluppato un forte senso di appartenenza nazionale e i numerosi contatti con i palestinesi che vivono nei paesi arabi vicini hanno contribuito a mettere in luce come l'identità araba israeliana²¹ assuma due aspetti particolari: da una parte, è condizionata dal fatto che gli arabi sono cittadini israeliani, osservano le leggi, usufruiscono dei servizi di uno Stato moderno e prendono parte all'economia israeliana; dall'altra, di appartenere anche al popolo palestinese, con tutte le sue contraddizioni. Inoltre, la struttura di Israele, le sue leggi, la sua natura di Stato ebraico e i motivi legati alla sicurezza hanno impedito agli arabi di integrare completamente la loro identità con quella israeliana, così afferma Rouhana, tanto da risultare incompleta: essi condividono con il popolo palestinese le stesse tradizioni, la stessa storia e gli stessi valori, ma contemporaneamente si sentono palestinesi o arabi di Israele, sottolineando in tal modo la loro condizione di cittadini dello Stato con uguali diritti davanti alla legge.

Alcuni studiosi ritengono, invece, che la minoranza araba in Israele stia procedendo verso un processo di israelizzazione, che progressivamente la integrerà completamente nella società in cui vive. A questo proposito, alcuni parlano di una dicotomia tra l'identità arabo-israeliana e quella palestinese: gli arabo-israeliani vedono la società israeliana come il simbolo della vita moderna e del progresso, ma al tempo stesso la consapevolezza di appartenere alla nazione palestinese alimenta il loro desiderio di rimanere legati alle proprie origini. Gli arabi di Israele coltivano obiettivi e affrontano esperienze diverse da quelle degli altri arabi palestinesi. In primo luogo, la vita

¹⁹ Nel caso degli arabi di Israele, tre sono le forze che hanno agito sulla formazione dell'identità collettiva: le forze politiche e sociali operanti all'interno dallo Stato, le forze che scaturiscono dai cambiamenti all'interno del gruppo e, infine, le forze attive sulla scena regionale e internazionale. L'identità collettiva è considerata un principale bisogno umano che deve essere soddisfatto in qualche modo. Quella dei gruppi etnonazionali è associata a un particolare territorio che il gruppo considera la propria terra madre. L'attaccamento alla terra diventa uno degli elementi più importanti dell'identità collettiva del gruppo, soprattutto in situazioni di conflitto in cui il possesso della terra è minacciato o negato. Cfr. N. ROUHANA, *Palestinian Citizens in a Ethnic State: Identities in Conflict*, New Haven-London, Yale University Press, 1997, p. 14 e p. 245.

²⁰ Cfr. M. AMARA, *The Collective Identity of the Arabs in Israel in An Era of Peace*, in B. BLIGH, *The Israeli Palestinians*, cit., p. 253.

²¹ La studiosa israeliana Rafi Israeli ha rintracciato quattro tipi di identità degli arabi di Israele: israeliana, palestinese, araba e musulmana. Cfr. R. ISRAELI, *The Arabs in Israel: A Surging New Identity*, in <http://www.jcpa.org/jl/hit05.htm>.

economica, sociale e politica degli arabo-israeliani si realizza all'interno dello Stato; in secondo luogo, la loro esperienza come cittadini israeliani si differenzia notevolmente da quella dei palestinesi residenti nei territori occupati; infine, il loro principale obiettivo rimane quello di ottenere la completa uguaglianza di diritti nello Stato di Israele.

2. Alcuni dati sul sistema scolastico israeliano

Per capire meglio il contesto all'interno del quale si inseriscono le esperienze di *Neve Shalom/Wahat as-Salam* e di *Hand in Hand* è doveroso dedicare una brevissima descrizione alla struttura del sistema scolastico israeliano che si presenta in realtà complesso, in quanto innestato sulla precedente organizzazione mandataria, a sua volta basata su quella ottomana. Il sistema scolastico ottomano rifletteva la struttura stessa dell'impero, che era suddiviso in *millet*, le comunità etnico-religiose, ognuna delle quali relativamente autonoma, e si ispirava al modello francese. L'educazione pubblica era gratuita e obbligatoria, durava in genere quattro anni e l'insegnamento della religione costituiva parte del programma. La lingua ufficiale era il turco, ma l'arabo era considerato seconda lingua. Le minoranze godevano di una certa autonomia ed era consentito loro di possedere proprie scuole private. Nonostante che all'epoca la presenza araba nella scuola fosse piuttosto bassa, esistevano alcuni istituti privati musulmani, a carattere religioso, favoriti probabilmente dall'inserimento dell'arabo come seconda lingua di insegnamento. Per quanto riguardava l'educazione ebraica, invece, essa si presentava piuttosto dispersiva. Gli ebrei che si erano trasferiti nell'impero ottomano avevano portato con sé la propria lingua e la propria cultura. Lo yiddish per gli ebrei ashkenaziti e il ladino per gli ebrei sefarditi erano gli idiomi in cui si impartiva l'istruzione, mentre in arabo si esprimevano gli ebrei che provenivano dalla penisola arabica. L'ebraico era utilizzato soltanto dai bambini provenienti da Bukhara, poiché era l'unica lingua che permettesse loro di comunicare con gli insegnanti in prevalenza sefarditi. Per gestire il sistema scolastico ebraico nella regione, era stato creato, nel 1914, il consiglio ebraico dell'istruzione (*Va'ad Hahinukh*), a cui partecipavano docenti e possidenti ebrei.

L'occupazione britannica dette un forte impulso all'istruzione, ma al tempo stesso favorì una maggiore segregazione e un'ulteriore separazione tra i due gruppi; questo non solo per il conflitto nazionale che già li opponeva e per le differenze sociali e culturali, ma anche per aver cercato, ognuno per conto proprio, di organizzare anche il sistema educativo. D'altra parte, gli stessi inglesi non consideravano l'istruzione uno strumento di cambiamento politico e sociale, di conseguenza la loro politica mirò a rafforzare i valori tradizionali, come dimostra la decisione di inserire nei programmi scolastici delle scuole arabe l'insegnamento della religione e non quello della storia contemporanea, per cercare di smorzare gli eventuali sentimenti patriottici della popolazione. Tuttavia, questo non impedì agli arabi di raggiungere una certa consapevolezza nazionale e di partecipare attivamente alla vita politica del paese. Per quanto riguardava la minoranza ebraica, il governo mandatario ne riconobbe l'autonomia anche nel campo educativo, che era gestita da quattro principali organismi: il consiglio nazionale (*Va'ad Leumi*), controllato dal governo mandatario, che decideva su tutte le questioni principali; il consiglio ebraico dell'istruzione; il comitato esecutivo, che si occupava dell'amministrazione delle scuole; il dipartimento dell'istruzione, composto da un direttore e da uno *staff* di ispettori e assistenti. Diversi fattori esercitarono la loro influenza sull'intero sistema scolastico ebraico: le pressioni della vecchia comunità ebraica da tempo residente in Palestina, l'impegno britannico a sostegno della creazione di un *national home* ebraico, la volontà inglese di ridurre i costi del controllo coloniale sulla regione e, infine, l'eredità stessa dell'amministrazione turca.

Il moderno Stato di Israele, nato nel 1948, ha ereditato questo sistema scolastico basato sulla separazione tra i sistemi educativi arabo ed ebraico. Di conseguenza, le scuole in Israele sono ancora oggi rigidamente separate per nazionalità e per il grado di aderenza alle pratiche religiose. Ci sono scuole diverse per i bambini ebrei laici e religiosi e scuole statali e religiose separate per gli arabi, sia cristiani sia musulmani.²² Nelle prime, la lingua è l'ebraico e lo studio dell'arabo non è obbligatorio; nelle

²² Cfr. M. AL HAJ, *Multiculturalism in Deeply Divided Societies: The Israeli Case*, in «International Journal of Intercultural Relations», 26, 2002, pp. 169-183; R. ELBOIM-DROR, *Conflict and Consensus in Educational Policy Making*, in «International Journal of Political Education», 4, 1981, pp. 219-232.

seconde, la lingua usata è l'arabo ma lo studio dell'ebraico è obbligatorio.²³ L'intero sistema scolastico israeliano, centralizzato e sottoposto alla supervisione del ministero dell'educazione, è suddiviso in sei distretti, ognuno dei quali guidato da un funzionario ebreo, all'interno dei quali vi è un sovrintendente ebreo per le scuole ebreo, religiose e laiche, e un sovrintendente arabo per le scuole statali arabe. Il ministero dell'educazione nomina i docenti, tra cui anche quelli che lavorano nelle scuole arabe, e controlla direttamente i curricula adottati da tutte le scuole.²⁴ Questi ultimi presentano delle differenze soprattutto in ambito storico e culturale. Infatti, mentre i programmi delle scuole arabe prevedono lo studio della storia, della tradizione e della cultura ebraica, quelli delle scuole ebraiche non prevedono lo studio della storia, della cultura e delle tradizioni arabe e, anche quando è previsto lo studio dell'arabo, l'approccio adottato è, come afferma Majid Al-Haj, quello dello "studio del nemico".²⁵

Nello specifico, il sistema scolastico israeliano è suddiviso in quattro settori: scuole pubbliche (in ebraico *Mamlachti*), scuole pubbliche religiose (in ebraico *Mamlachti dati*), scuole private religiose (in ebraico *Talmudei tora haredi*), scuole private indipendenti (in ebraico *Chinuch Atzmai*), che comprendono molti altri tipi di scuole private, tra cui arabe private, bilingui, religiose private, ecc... Su un totale di 1.139.841 in età scolare,²⁶ circa i tre quarti (870.168) frequentano scuole pubbliche, mentre gli studenti religiosi raggiungono quasi il restante quarto della popolazione scolastica (254.795). Tra le scuole private di vario tipo, ve ne sono alcune che rispecchiano filosofie diverse, ad esempio, la *Democratic School*,²⁷ o sono basate sul *curriculum* di un paese straniero, ad esempio, la *Jerusalem American School* o la *Anglican School*, oppure sono legate a movimenti internazionali, come la *Adam School* di ispirazione steineriana. Le scuole religiose pubbliche offrono programmi intensivi di studi sul

²³ Cfr. S. ABU RABIA, *The Language Resources of Israel*, in «Language, Culture and Curriculum», Special Issue, 18, 1, 2005, pp. 1-138; A. MOR-SOMMERFELD, *Bilingual Education in Areas of Conflict: Bridging and Sharing*, in «Race Equality Teaching», 24, 1, 2005, pp. 31-42; E. BEN RAFAEL, *Language, Identity and Social Division: the Case of Israel*, New York, Oxford University Press, 1994.

²⁴ Cfr. *From Ethnic Segregation to Bilingual Education: What Can Bilingual Education Do for the Future of the Israeli Society?*, in «Journal for Critical Education Policy Studies», VI, 2, 2008, pp. 1-15.

²⁵ AL HAJ, *Multiculturalism in Deeply Divided Societies*, cit., p. 175.

²⁶ Se consideriamo che la popolazione totale di Israele, nell'ultima rilevazione del marzo 2012, è di 7.869.900 di persone, se ne deduce che 1/7 appartiene all'età scolare.

²⁷ Fondata nel 1987 da Yaakov Hecht, la scuola democratica oggi è una delle più grandi al mondo. In Israele, dove più di 30 scuole hanno aderito al progetto del fondatore, conta 400 alunni tra i 14 e i 18 anni.

giudaismo, mentre quelle private basano il loro *curriculum* prevalentemente su studi religiosi. Le scuole pubbliche arabe, al contrario, offrono un *curriculum* che enfatizza la storia, la cultura e la lingua arabe. Esistono anche alcune scuole private gestite da organizzazioni religiose non legate al giudaismo, ma che possono essere frequentate anche dai non religiosi, come la *Terra Santa School*. In percentuale, l'educazione religiosa e quella araba si stanno diffondendo sempre più e nel 2030 probabilmente gli studenti che frequenteranno queste scuole rappresenteranno circa il 60% dell'intera popolazione scolastica. Con il procedere del processo di pace, sono state fondate 5 scuole bilingui. La prima, che analizzeremo nel dettaglio in seguito, fu creata nel 1984 all'interno del progetto del *kibbutz Neve Shalom-Waħat as-Salam*. Ad essa si sono aggiunte, successivamente, altre scuole bilingui gestite in varie città del paese dall'organizzazione *Hand in Hand*, oppure legate alla rete internazionale delle scuole steineriane. Oltre a questi esperimenti, vanno ricordati i progetti, come quello nazionale intitolato "*Ya Salam*" proposto dall'organizzazione non governativa *Abraham Fund*, portati avanti dal ministero dell'educazione israeliano, che promuovono la coesistenza e l'introduzione della lingua araba parlata sin dai primi gradi scolastici.

Per quanto concerne l'aspetto linguistico di Israele, ricordiamo che, a livello nazionale, ci sono due lingue ufficiali, l'ebraico e l'arabo, mentre l'inglese, il russo e lo yiddish sono ampiamente diffusi. Oltre a quello religioso, quindi, in Israele l'aspetto linguistico in rapporto alle politiche educative è un punto fondamentale. Il multilinguismo ha caratterizzato le comunità ebraiche a partire dal medio periodo biblico. Gli studiosi distinguono tra multilinguismo interno, vale a dire l'utilizzo di diversi dialetti ebraici per le molteplici funzioni della vita all'interno della comunità, lo yiddish per gli ebrei ashkenaziti e lo judezmo per gli ebrei sefarditi (entrambe definite *mameloshen*, lingua della mamma) per il parlare quotidiano, e l'ebraico biblico (*leshon-hakodesh*, lingua sacra) per le funzioni religiose, e multilinguismo esterno, vale a dire l'utilizzo di lingue non ebraiche (polacco o turco) per comunicare con gli altri gruppi nazionali con i quali vivevano.²⁸ Il movimento ebraista, nato nella seconda metà del XIX secolo, ha cercato di superare questa situazione per ritornare all'omogeneità

²⁸ Cfr. D.L. GOLD, *A Sketch of the Linguistic Situation in Israel Today*, in «Language in Society», 18, 3, September 1989, p. 365.

linguistica che caratterizzava il popolo ebraico nel primo periodo biblico. Secondo i sostenitori di questo movimento, recuperare una certa omogeneità avrebbe potuto unificare il popolo o la nazione, garantire un senso di appartenenza al gruppo e rafforzare l'identità individuale. A questo proposito, la scelta dell'ebraico non era scontata. Altre lingue potevano essere proposte come mezzo di comunicazione tra le comunità ebraiche che si erano trasferite in Palestina a partire dalla fine del 1800: lo yiddish, che era la lingua più diffusa tra gli ebrei immigrati e tra i sionisti, il tedesco, che – agli inizi del 1900 – era la lingua utilizzata in alcune scuole ebraiche, l'arabo utilizzato dalle popolazioni locali, il turco, fino al 1918 la lingua dell'amministrazione, e l'inglese, la lingua della nazione che sostituì, all'indomani della prima guerra mondiale, l'impero ottomano nella gestione della regione.²⁹ Le ragioni del ritorno all'ebraico furono essenzialmente culturali e politiche: nessuna lingua non ebraica rappresentava un simbolo per gli ebrei; solo l'ebraico era considerata l'unica vera lingua, che accomunava tutti gli ebrei del mondo, tra l'altro non era un semplice gergo come l'aramaico e lo yiddish, che era identificato con la diaspora.

Tuttavia, malgrado i tentativi di superare il multilinguismo, la situazione linguistica in Israele continua ad essere complessa. I cittadini nati all'estero continuano a usare la propria lingua madre come lingua principale; la prima generazione di cittadini nati in Israele, invece, continua a parlare la lingua della famiglia in casa, ma non con coetanei e amici, anche se non è in grado di leggerla o scriverla, nonostante imparino l'alfabeto latino a scuola studiando l'inglese; la seconda generazione di israeliani, invece, ha una conoscenza passiva ed elementare della lingua della propria famiglia. Così, nonostante nel paese si sia fatto ogni tentativo per favorire una certa omogeneità linguistica in favore dell'ebraico, che è la lingua della politica e della amministrazione, dell'educazione e della cultura, vi è ancora un'alta percentuale di bi- tri- e multilinguismo, dovuta alla natura stessa dello Stato, costruito su una immigrazione di massa. A partire dagli anni '50, infatti, si sono trasferiti nel paese ebrei provenienti da ogni parte del mondo. Secondo un'indagine governativa del 2011, in Israele il 49% della popolazione ha come propria lingua madre l'ebraico, il 18% l'arabo, il 15% russo,

²⁹ Cfr. *ibid.*, pp. 372-373.

il 2% lo yiddish, il francese e l'inglese,³⁰ l'1,6 lo spagnolo. Inoltre, il 90% degli ebrei e il 60% degli arabi hanno una buona conoscenza dell'ebraico.

Anche lo sviluppo delle teorie pedagogiche ha risentito del contesto storico-politico del paese. Per questo motivo, ad un primo periodo (1948-1960) di forte centralizzazione statale del sistema educativo,³¹ all'interno del quale le teorie pedagogiche erano finalizzate alla creazione della nuova nazione ebraica e al conseguente controllo della popolazione araba,³² ne è seguito un altro di riforma (1970-1990), che ha visto lo sviluppo di nuove pedagogie, finalizzate alla promozione di una maggiore integrazione socio-economica tra i due gruppi. Un approccio ispirato al *Cooperative Learning* era stato introdotto nelle scuole arabe ed ebraiche, nella speranza di promuovere una più vasta cultura della cooperazione che si sarebbe dovuta applicare a tutti i livelli della società.³³ Infine, a partire dagli anni '90, con le trasformazioni della società israeliana, sempre più eterogenea e multiculturale, si è sviluppata la pedagogia del multiculturalismo, che ha fortemente criticato il sistema scolastico nazionale e ha evidenziato, in nome della democrazia e della coesistenza, la necessità di modificare i

³⁰ All'interno di questa complessa situazione linguistica, l'inglese occupa un posto particolare. Infatti, oltre all'ebraico e all'arabo, riconosciute come lingue ufficiali dello Stato, l'inglese possiede lo *status* di lingua semi-ufficiale, dal momento che è usato a tutti i livelli della società. Anche se, come abbiamo visto, rappresenta la lingua madre per una percentuale irrisoria di popolazione, è la seconda lingua più parlata nella società israeliana ed è utilizzata come mezzo di comunicazione al posto dell'ebraico in molte circostanze. Inoltre, una buona conoscenza dell'inglese attribuisce un certo prestigio sociale e assume un ruolo significativo a livello professionale e culturale per una gran parte della popolazione israeliana. Secondo la studiosa israeliana Yael Reshef, la pervasiva diffusione dell'inglese non è, come si potrebbe pensare, conseguenza del periodo del mandato britannico sulla Palestina, ma è dovuto soprattutto a dinamiche interne. Cfr. Y. RESHEF, *English in Israel: Sociolinguistic and Linguistic Aspects*, in *Il mio cuore è a Oriente: studi di linguistica storica, filologia e cultura ebraica dedicati a Maria Mayer Modena*, Milano, Cisalpino, 2008. Si veda anche B. SPOLSKY, *English in Israel after Independence*, in J.A. FISHMAN - A.W. CONRAD - A. RUBAL-LOPEZ, eds., *Post-Imperial English*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1996; E. NADEL - J.A. FISHMAN, *English in Israel: A Sociolinguistic Study*, in J.A. FISHMAN - R.J. COOPER - A.W. CONRAD, eds., *The Spread of English: The Sociology of English as an Additional Language*, Rowley, Newbury House, 1977.

³¹ Per un maggiore approfondimento in merito si veda S. MAR'I, *Education in Israel*, Syracuse, NY, Syracuse University Press, 1978; E. REKHNES, *First Steps in the Crystallization of Israeli Policy Toward the Palestinian Minority*, in «Monthly Review», 34, 1998, pp. 33-36.

³² Secondo la legge sull'istruzione del 1953, la formazione nello Stato di Israele avrebbe dovuto basarsi sui valori della cultura ebraica, sull'amore per la patria, sulla lealtà allo Stato e al popolo di Israele, su una società fondata sulla libertà, sull'uguaglianza e sulla tolleranza. Tutto ciò, naturalmente, non considerava le esigenze educative della minoranza araba e ignorava l'unicità della minoranza araba nello Stato.

³³ Cfr. Y. SHAVIT-STREIFELER, *Tracking in Israeli Education: Its Consequences for Ethnic Inequalities in Educational Attainment*, Doctoral Dissertation, University of Wisconsin, Madison, 1983; R. HERTZ-LAZAROWITZ, *Cooperative Learning and Group Investigation in Israel's Jewish-Arab Schools: A Community Approach*, in «Theory into Practice», 38, 2, 1999, pp. 105-113.

programmi scolastici.³⁴ Le richieste di revisione del sistema scolastico provenivano da due diverse minoranze: quella degli arabi israeliani e quella degli ebrei che, dalla fine degli anni '80, avevano abbandonato l'Unione Sovietica per trasferirsi in Israele. Sulla base di una significativa trasformazione della società israeliana, derivante dai recenti fenomeni di emigrazione, entrambe le minoranze rivendicavano il riconoscimento della propria lingua e cultura (russo e arabo); una maggiore flessibilità, per quanto riguardava gli ebrei russi, nella definizione di ebreo, che in Israele si basa esclusivamente sulla legge religiosa, e un cambiamento nei programmi scolastici delle scuole arabe, che sottolineassero l'identità nazionale e prevedessero lo studio del conflitto anche dal punto di vista palestinese.³⁵ A partire dalla fine degli anni '80, all'interno delle scuole ebraiche e arabe furono avviati programmi di educazione alla democrazia e di educazione alla coesistenza arabo-ebraica, basati sia sugli aspetti cognitivi, sia su quelli emozionali e psicologici, che non sempre, però, trovavano un'applicazione pratica nella cultura israeliana.

3. *L'oasi della pace*: Neve Shalom/Wahat as-Salam

Neve Shalom-Wahat as-Salam è un villaggio circondato da scontri e tensioni quotidiane, da rivendicazioni etniche e territoriali, nazionali e religiose che nasce con l'obiettivo di offrire una soluzione concreta al problema arabo-israeliano, partendo dal rispetto degli altri. La cosa più importante, secondo il fondatore Bruno Hussar, non era quella di cercare di risolvere i conflitti ma di imparare a convivere con essi, vivendo insieme

³⁴ Cfr. R. HERTZ-LAZAROWITZ, *Beyond the Classroom and Into the Community: The Role of the Teacher in Expanding the Pedagogy of Cooperation*, in R. GILLIS, ed., *Thinking and Learning during Cooperative Learning*, London, Routledge Farmer, 2008, pp. 37-54; R. HERTZ-LAZAROWITZ, *Arab and Jewish Youth in Israel: Voicing National Injustice on Camps*, in «Journal of Social Issue», 59, 1, 2003, pp. 51-66; G. SALOMON, *A narrative-based View of Coexistence Education*, in «Journal of Social Issues», 60, 2, 2004, pp. 273-287.

³⁵ Cfr. D. BAR-TAL, *Nature, Rationale, and Effectiveness of Education for Coexistence*, in «Journal of Social Issue», 60, 2, 2004, pp. 253-273; MOR-SOMMERFELD, *Bilingual Education in Areas of Conflict*, cit., pp. 31-42;

«in brotherly love even if we disagree on many points, because we know that we all pursue the same goal, that of peaceful co-existence, rooted in a commitment to both equality and difference».³⁶

La filosofia alla base della comunità, infatti, non era quella di creare un *melting pot*, ma di mantenere e affermare l'identità nazionale, religiosa ed etnica di ciascun gruppo, attraverso un ambiente di interazione *cross-cultural* giornaliera, di comprensione interreligiosa e di dialogo interetnico. L'intento era quello di sviluppare una maggiore consapevolezza tra i membri della comunità su quanto accadeva intorno a loro e di esplorare la propria identità attraverso l'interazione con l'altro.

Il villaggio³⁷ nasce nel 1972 su un'arida collina che, prima della guerra del 1967, era stata zona smilitarizzata e terra di nessuno tra Israele e Giordania. Su questo territorio, a metà strada tra Tel Aviv e Gerusalemme, ceduto dal monastero trappista di Latroun per un secolo a un canone di affitto simbolico di 3 centesimi annui, prendeva forma l'idea visionaria del monaco domenicano Bruno Hussar (1911-1996),³⁸ ebreo egiziano convertitosi al cristianesimo e attivo nel dialogo interreligioso. Si trattava di «quaranta ettari di ciottoli e di rovi, neanche un albero, nessuna sorgente d'acqua», un terreno sassoso e senza vita, pieno di spine come quelle che spuntavano tra israeliani e palestinesi, sul quale far risorgere la vita, la speranza, l'utopia. Nonostante su questa collina si fosse combattuta una delle più sanguinose battaglie della guerra del 1948 ed essa avesse una storia sanguinosa dai tempi biblici, il fatto che fosse stata definita terra

³⁶ B. HUSSAR, *When the Cloud Lifted: The Testimony of an Israeli Priest*, Paris, Veritas Publications, 1989, p. 108.

³⁷ Il villaggio nasceva in un ambiente politico-sociale particolare. Infatti, il movimento collettivista ha sempre rappresentato in Israele una realtà significativa. Dal 1905, il Fondo Nazionale Ebraico concesse generosi supporti ai gruppi collettivisti socialisti che avessero voluto stabilire comunità collettive, fondate sulla proprietà comune e su rigide regole egualitarie, note come *kibbutzim* o *moshavim*. Tale appoggio, sia da parte dello Stato di Israele, sia da parte della società, continua tutt'oggi, ad eccezione del caso di *Neve Shalom-Wahat as-Salam* che, a partire dai governi guidati da Ariel Sharon, non ha più goduto di finanziamenti pubblici. A proposito della storia dei *kibbutzim* in Israele, la letteratura è sterminata. Si preferisce, in questa sede, ricordare solo il bel libro di L. CREMONESI, *Le origini del sionismo e la nascita del kibbutz (1881-1929)*, Firenze, La Giuntina, 1985, e un film-documentario dell'israeliano RAN TAL dal titolo *Children of the Sun* (2007).

³⁸ Nato in Egitto da genitori ebrei, Bruno Hussar portava in sé, come diceva sempre, quattro diverse identità: si considerava ebreo a pieno titolo, in quanto nato da genitori ebrei; era cristiano, in quanto battezzato; era israeliano, avendo acquisito la cittadinanza israeliana; infine si sentiva in perfetta sintonia con gli arabi essendo nato in Egitto e vissuto gli anni fino all'adolescenza in mezzo agli arabi. Si trattava di quattro identità storicamente in conflitto tra loro, ma che nel suo cuore e nella sua coscienza si conciliavano senza alcuno sforzo apparente. Cfr. HUSSAR, *Quando la nube si alzava*, cit., p. 12.

di nessuno piaceva al fondatore del villaggio, in quanto non poteva definirsi terra ebraica o terra araba. L'idea era quella di creare un piccolo villaggio nel quale ebrei, cristiani e musulmani potessero vivere pacificamente, ognuno fedele alla propria fede e alle proprie tradizioni e rispettoso di quelle altrui, trovando in questa diversità un arricchimento e non un motivo di conflitto. Come i neri e i bianchi negli Stati Uniti, ebrei e arabi in Israele vivevano insieme senza incontrarsi realmente. Anche nelle città miste, dove i due gruppi vivevano gli uni accanto agli altri, erano in realtà rigidamente separati, nella vita come nella scuola, cosa che alimentava stereotipi e pregiudizi reciproci.³⁹ In questo contesto, il villaggio sarebbe dovuto diventare una “scuola di pace”, dove sarebbe stato possibile

«abbattere i muri della paura, della diffidenza, dell'ignoranza, dell'incomprensione, dei pregiudizi [...] e costruire ponti di fiducia, di rispetto, di reciproca comprensione e, se possibile, di amicizia».⁴⁰

Solo vivendo insieme senza considerazioni di razza, religione e nazionalità, secondo i fondatori sarebbe stato possibile superare gli stereotipi e ridurre i pregiudizi, sviluppare atteggiamenti amichevoli e positivi, nella speranza un giorno di raggiungere una completa uguaglianza e la volontà di lavorare insieme per un obiettivo comune. Si trattava, come ha scritto G. Feuerverger, di un atto “sovversivo” di “resistenza creativa” in un paese, come quello israeliano, dove la formale cittadinanza riconosciuta alla minoranza araba non si tramutava in una reale e attiva partecipazione. Come ricorda il fondatore:

«Ispirati dalla parola profetica “... un popolo non alzerà più la spada contro un altro popolo e non impareranno più l'arte della guerra” [Isaia 2, 4; Michea 4, 3]; noi volevamo creare una “scuola per la pace”, perché anche la pace è un'arte: che non si improvvisa, ma deve essere insegnata».⁴¹

³⁹ Cfr. R. HALABI, ed., *Israeli and Palestinian Identities in Dialogue: The School for Peace Approach*, New Brunswick, Rutgers University Press, 2000, p. 8.

⁴⁰ HUSSAR, *Quando la nube si alzava*, cit., p. 121.

⁴¹ *Ibid.*

Pace che poteva essere realizzata solo se ebrei e arabi israeliani, intenzionalmente e con determinazione, avessero voluto “con-vivere” quotidianamente e “incontrarsi” realmente, e non semplicemente vivere le proprie vite gli uni accanto agli altri, come accadeva in Israele. Il villaggio incoraggiava il senso della comunità, promuoveva i valori di uguaglianza e identità, essenziali per la realizzazione di un modello di coesistenza pacifica. La natura del villaggio, basata sull’intenzionale scelta di viverci e sulla promozione delle interazioni quotidiane tra i suoi membri, era quello che lo rendeva speciale e, al tempo stesso, complesso. Ogni aspetto della vita, influenzato da differenze culturali, etniche, religiose e nazionali, era affrontato, discusso e messo in pratica. Trasporti, pubblicità, vita politica e sociale, tutto poteva rappresentare una fonte di tensione interreligiosa o interculturale sulla quale lavorare.⁴² L’interazione era un requisito fondamentale per raggiungere gli obiettivi prefissati dal villaggio, vale a dire l’uguaglianza e la condivisione di obiettivi comuni, ed era l’unico modo per superare i pregiudizi e realizzare la pace. Non si trattava tanto di ascoltare gli uni e gli altri, quanto di ascoltarsi l’un l’altro. Mentre all’esterno del villaggio l’altro rappresentava un nemico e quei pochi contatti che si stabilivano non facevano altro che confermare questa convinzione, all’interno l’altro, con il quale si condivideva uno stesso obiettivo, diventava un *partner* necessario per realizzare la pace.⁴³ Si trattava di “infrangere i confini” di una rigida segmentazione della società israeliana e costruire, non senza difficoltà e tensioni, una comunità basata sull’uguaglianza, sull’empatia, sul rispetto e sulla condivisione. Anche se in origine il progetto di padre Bruno aveva un carattere religioso, ben presto divenne

«un’iniziativa a-religiosa, consacrata al riavvicinamento fra ebrei, cristiani e musulmani, vale a dire fra abitanti d’Israele che credono nel medesimo “Dio unico” e si riconoscono nella paternità di Abramo».⁴⁴

⁴² Cfr. J. ZERGER NATHAN, *Equality with Difference: The Story of Neve Shalom/Wahat al-Salam*, Research Paper Presented to the Department of History and the Department of Bible and Religion Bethel College, North Newton, Kansas, 2005, p. 59.

⁴³ Cfr. *ibid.*, p. 60.

⁴⁴ HUSSAR, *Quando la nube si alzava*, cit., p. 129.

Una filosofia impegnativa, che i fondatori della comunità cercarono di mettere in pratica sia nell'approccio educativo sia nella vita quotidiana, a partire proprio dalla volontà di rispettare una perfetta uguaglianza, anche di numero, tra gli arabi e gli ebrei che vivevano nel villaggio. Uno dei primi membri della comunità, Abdessalam Najjar, faceva notare come fosse proprio il vivere uno accanto all'altro ad attrarre la popolazione verso *Neve Shalom-Wahat as-Salam*. Questa coesistenza

«has always been rooted in a singular commitment to “full equality at all levels between the two peoples».⁴⁵

L'applicazione pratica di tale ideale portò alla decisione, fin dalla nascita della comunità, di prevedere una percentuale identica di arabi palestinesi ed ebrei israeliani tra gli abitanti. Fu proprio questo ideale della coesistenza a rappresentare la chiave del successo del villaggio. Secondo l'idea di Bruno Hussar, il principale scopo del progetto era quello di dimostrare che era possibile vivere insieme nonostante le differenze, sulla base di uno «spirito di uguaglianza e di cooperazione amichevole».⁴⁶ In altre parole, l'ideologia nuova e radicale di *Neve Shalom-Wahat as-Salam* aspirava ad un'uguaglianza basata sul riconoscimento della diversità⁴⁷ e proponeva un modello eterogeneo per il quale l'obiettivo non fosse quello di creare una popolazione uniforme, l'ebreo nuovo che tanti *kibbutzim* avevano tentato negli anni passati, ma plurale, considerato di fatto la più importante decisione presa dalla comunità, la quale comprese che «we are not learning about others if co-existence and equality are not connected as essential».⁴⁸

Si trattava in realtà di una teoria difficile da realizzarsi. Tra il 1976 e il 1982, sette famiglie si trasferirono al villaggio, di cui però solo tre erano arabe. Nel novembre del 1983, le famiglie erano diventate nove, a cui andavano aggiunti dieci *single*, ma ancora

⁴⁵ A. NAJJAR, *Neve Shalom/Wahat al-Salam (Oasis of Peace)*, in «Neve Shalom/Wahat al-Salam Newsletter», 37, May-September 1990, p. 1.

⁴⁶ HUSSAR, *When the Cloud Lifted*, cit., p. 126.

⁴⁷ Cfr. J.L. SOWERS, *Living With Conflict: The Problem of Consensus in the Jewish-Palestinian Community of Neve Shalom-Wahat as-Salam*, Bachelor Thesis, Harvard and Radcliffe Collages, 1989, pp. 33-34.

⁴⁸ *Administration of Neve Shalom/Wahat al-Salam: The Financial and Legal Structure of Neve Shalom/Wahat al-Salam*, Public Relations Department, Neve Shalom/Wahat al-Salam, 19 January 2005, p. 1.

una volta la maggioranza era composta da ebrei israeliani.⁴⁹ Tuttavia, il villaggio continuava ad investire e a lavorare sulle strutture interne della comunità: la scuola, la casa di preghiera e, soprattutto, la scuola per la pace. Nel 1980 si apriva un asilo nido e l'anno successivo si promuoveva il progetto di un campo estivo per giovani arabi ed ebrei, nel quale avrebbero vissuto insieme in amicizia e fraternità. Almeno 200 giovani e 30 insegnanti parteciparono a sei differenti campi nel 1981.⁵⁰ L'idea di creare strutture scolastiche che potessero diffondere gli ideali di coesistenza e di uguaglianza di *Neve Shalom-Wahat as-Salam* nasceva insieme ai primi figli della comunità. Gli abitanti del villaggio decidevano che all'interno dell'asilo avrebbero lavorato due maestre, una ebrea e una araba, e che ciascuna avrebbe dovuto rivolgersi ai bambini nella propria lingua madre. Con la crescita dei bambini, all'asilo nido fu affiancata una scuola materna e, nel 1984, una scuola primaria bilingue e bi-nazionale, inizialmente diretta esclusivamente ai figli della comunità, il primo esempio in tutta la regione. Come si legge nella «Newsletter» del maggio successivo:

«We reported fairly fully on this new and important project in our last newsletter and now can add that the work of construction has reached the point where it is being concentrated on the finishing stages...But the subject bears further serious study because Neve Shalom, which prides itself on initiating new concepts in the educational field is, once again, pioneering in an impressive manner. Our primary school, which will open on September 1, will be the first such mixed Arab-Jewish school to be established in the State of Israel [...]. We plan to build a school which can be a model for the country as a whole; and if and when political and other conditions develop for the better, there should be an increasing interest in our methods of handling Arab and Jewish cultural and ethical values in an atmosphere of understanding. This will be no small achievement and, in itself, will justify all the efforts spent in creating Neve Shalom to date».⁵¹

Alla base di questa decisione, oltre alle motivazioni di cui si è parlato in precedenza, vi era la consapevolezza dell'importanza della lingua come strumento principe di

⁴⁹ Cfr. NEVE SHALOM/WAHAT AL-SALAM, *Internal Memorandum*, ARCHIVES, Neve Shalom/Wahat al-Salam, November 1983, p. 3.

⁵⁰ Cfr. *A Brief Description of the Summer Camps*, ARCHIVES, Neve Shalom/Wahat al-Salam, Neve Shalom/Wahat al-Salam, July/August 1981, pp. 1-3.

⁵¹ *The New Neve Shalom Primary School and Kindergarten*, in «Neve Shalom/Wahat al-Salam Newsletter», 19, May 1984, p. 2.

costruzione della società. Infatti, attraverso la lingua si può descrivere la realtà che ci circonda e attraverso le parole si possono costruire l'essere umano e la sua organizzazione sociale. La lingua, dunque, non è semplicemente il mezzo di espressione e di comunicazione dell'uomo, ma è uno strumento che contribuisce a forgiarne il pensiero ed è alla base della sua concezione e conoscenza del mondo. Ogni uomo, secondo Wilhelm von Humbolt, ha una propria visione dell'universo e della realtà predeterminedata dalla lingua parlata in un particolare contesto sociale e culturale. Di conseguenza, la lingua deve essere considerata e analizzata in rapporto alla cultura e alla realtà, in quanto costituisce essa stessa una realtà culturale.⁵² In altre parole, la lingua rappresenta lo specchio più fedele e più completo dell'identità di un popolo e della sua tradizione⁵³ e, di conseguenza, il suo riconoscimento e la sua valorizzazione rappresentano, in società complesse e multiculturali come quella israeliana, una risposta alle istanze di democrazia e uguaglianza provenienti da i diversi gruppi minoritari.

La scuola apriva i battenti il 1° settembre del 1984 con 8 bambini, arabi palestinesi ed ebrei israeliani, che abitavano nel villaggio. I successivi cinque anni furono spesi per sviluppare un *curriculum* educativo bilingue e *cross cultural*. Il curriculum doveva esprimere le differenti identità nazionali e culturali proprie degli studenti della scuola, le future generazioni di ebrei e arabi israeliani.⁵⁴ La scuola primaria promuoveva relazioni interetniche e interreligiose sin dai primi anni di vita del bambino, prevedeva l'esposizione paritaria alla lingua ebraica e a quella araba e la condivisione di narrazioni storiche e culturali appartenenti ai due gruppi. Per gli abitanti del villaggio di *Neve Shalom-Wahat as-Salam*, la scuola primaria bilingue e binazionale era di grande importanza. Come commenta G. Feuerverger in un suo lavoro

«It should be noted that both Muslim and Christian Arab, as well as Jews, live in Neve Shalom/Wahat al-Salam. One part of the curriculum is devoted to the teaching of Jewish and Arab identity. Each child is

⁵² Cfr. W. VON HUMBOLDT, *On Language: The Diversity of Human Language-Structure and Its Influence on the Mental Development of Mankind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

⁵³ La teoria della lingua come espressione dello spirito di un popolo è stata elaborata per la prima volta alla metà del XIX secolo da Friedrich Carl von Savigny, il quale considerava la lingua un prodotto della coscienza del popolo.

⁵⁴ Cfr. HUSSAR – NAJJAR - ZAK, *Neve Shalom/Wahat al-Salam: An Experiment in Co-Existence*, cit., p. 11.

taught to understand what his or her culture is all about and also learns about the other children's cultures. The underlying assumption is coexistence and tolerance and friendship, but not assimilation. Maintaining personal, social and national identity is considered of utmost importance».⁵⁵

I successi ottenuti nei primi anni avrebbe spinto i fondatori del villaggio ad aprire la scuola anche ai bambini non residenti. Così, nel settembre del 1990, la scuola primaria accoglieva alunni provenienti dai villaggi circostanti, in particolare 12 bambini palestinesi del villaggio vicino di Abu Gosh. L'anno successivo i bambini che frequentavano la scuola erano 18; nel 1993 erano diventati ben 80, la maggior parte dei quali abitava all'esterno della comunità. Due le motivazioni che spinsero gli abitanti del villaggio ad aprire la scuola primaria ai bambini delle comunità circostanti. Dal punto di vista pratico, la scuola non poteva sopravvivere solo con il piccolo numero di studenti che vivevano nella comunità. Nel 1986, per esempio, dei 14 studenti, 7 erano ormai in età per lasciare la scuola, perciò sarebbero rimasti solo 7 studenti per tutti i gradi. Era ovvio, dunque, che per sopravvivere la scuola dovesse aprirsi all'esterno. Come ricorda Ori Sonnenschein, uno degli studenti nati nel villaggio,

«having the school opened to the outside brought a lot of people here. It was just too small before ... we were with the same people every year».⁵⁶

Dal punto di vista ideologico, gli abitanti del villaggio si resero conto che, per diffondere gli ideali e le pratiche di coesistenza, era necessario applicarle ad un numero sempre maggiore di fanciulli, che rappresentavano le future generazioni di cittadini israeliani. Era molto importante che sempre più ragazzi, che vivessero nel villaggio o fuori di esso, crescessero insieme, per accettare le loro differenze e vivere in pace. I membri della comunità pensavano che la scuola sarebbe stata importante solo se fosse riuscita ad influenzare la società. Era un modo per diffondere un messaggio e per condividere quello che il villaggio aveva imparato sulla coesistenza:

⁵⁵ G. FEUERVERGER, *Oasis of Dreams: Teaching and Learning Peace in a Jewish-Palestinian Villane in Israel*, New York, Routledge Falmer, 2001, p. 6.

⁵⁶ Intervista a Ori Sonnenschein (18 gennaio 2005), citata in ZERGER, *Equality with Difference*, cit., p. 30.

«It was a must. For many, it wasn't right to keep [the school] just for ourselves [...] the idea was to bring the message to others and the best thing we could do was to bring them to the village – our experience wasn't just for the village, it was for other people».⁵⁷

Si era trattato di un punto di svolta importante nella vita della comunità. La decisione, infatti, rappresentava uno dei più importanti sforzi di applicare i principi della comunità su vasta scala e di rendere il lavoro di *Neve Shalom-Wahat as-Salam* accessibile ad una popolazione più ampia. Immersi, già dai primi giorni della loro vita, in un contesto bilingue, i bambini socializzavano all'interno di un ambiente che rompeva lo *status* egemonico e dominante della lingua e cultura ebraica, che le scuole israeliane, rigidamente separate dal punto di vista etnico e linguistico, perpetuavano. Il rapporto sulla scuola per gli anni 2004-2005 la descriveva come «un'isola di sanità e di speranza in un contesto educativo e sociale travagliato come era quello del Medio Oriente».⁵⁸ La semplice esistenza della scuola basata sull'educazione bilingue, nella quale arabi ed ebrei convivevano pacificamente in un ambiente di apprendimento, costituiva un progetto innovativo e radicale ed è stato, per gran parte della sua storia, la chiave del successo del villaggio, insieme ai gruppi di lavoro sulla risoluzione dei conflitti organizzati all'interno della Scuola per la Pace. Indubbiamente, la scelta vincente era stata l'utilizzo di due lingue, l'ebraico e l'arabo, che permetteva alla minoranza palestinese di sentirsi uguale alla maggioranza ebraica. Secondo G. Feuerverger,

«This vision – still in its nascent form – seeks to use education less to facilitate development along a hierarchical progression of structurally defined stages, and more to enable each student to resist and overcome social and cultural repression, and hence to authorize his or her own moral voice».⁵⁹

In questo senso, la classe si trasformava in un'arena all'interno della quale gli studenti imparavano la pace attraverso la partecipazione a problemi quotidiani

⁵⁷ Intervista a Eitan Kremer (18 gennaio 2005), citata in ZERGER, *ibid.*, p. 25.

⁵⁸ NEVE SHALOM/WAHAT AL-SALAM, *The Primary School in 2004-2005*, November 12, 2004, <http://nswas.org/article307.html>.

⁵⁹ FEUERVERGER, *Oasis of Dreams*, cit., p. 36.

caratteristici della loro vita. La pace si costruiva giorno dopo giorno nella mente dei ragazzi, grazie alla comunicazione tra i singoli individui, attraverso la conoscenza e il riconoscimento delle reciproche diversità e il conseguente abbandono di verità fisse e precostituite su di sé e sugli altri. I bambini lasciavano la scuola con la convinzione di aver acquisito un'adeguata apertura mentale, che costituiva uno strumento importante attraverso il quale confrontarsi con la differenza in diversi aspetti della vita.⁶⁰

Quello della scuola primaria era un modello educativo pionieristico, che doveva costituire un precedente nella società circostante e ispirare nuovi esperimenti nella realtà israeliana e palestinese. In particolare, sostiene la studiosa Grace Feuerverger, la scuola primaria costituiva una sorta di “comunità morale” situata all'interno di un'organizzazione sociale più vasta, qual era quella del villaggio. Al suo interno, la consapevolezza linguistica giocava un ruolo fondamentale.⁶¹ Gli insegnanti della scuola parlavano sia arabo sia ebraico e gli studenti ebrei imparavano a leggere e a scrivere in arabo così come gli studenti arabi imparavano a leggere e a ascrivere in ebraico. In questo modo, ogni gruppo apprendeva la lingua e la cultura dell'altro, imparando a conoscere e confrontarsi con la differenza in maniera naturale e sin dai primi anni di scuola. Allo stesso modo, apprendere le altrui festività religiose, il loro significato e i loro riti, e ascoltare gli altrui racconti storici e culturali costituiva un aspetto fondamentale dell'interazione della scuola primaria di *Neve Shalom-Wahat as-Salam*. Genitori e bambini erano incoraggiati a rafforzare la loro particolare identità religiosa o la loro eredità culturale, senza che questo contribuisse a promuovere ostilità nei confronti di altre identità religiose e culturali. Al contrario, all'interno della scuola questo atteggiamento promuoveva una certa sensibilità, come dimostra la ricercatrice Grace Feuerverger osservando la celebrazione del Natale:

«This event exemplifies the moral enterprise in which these people are engaged on a daily basis, both personally and professionally».⁶²

⁶⁰ Cfr. ZERGER, *Equality with Difference*, cit., p. 66.

⁶¹ Cfr. G. FEUERVERGER, *An Educational Program for Peace: Jewish-Arab Conflict Resolution in Israel*, in «Theory into Practice», XXXVI, 1, 1997, p. 17.

⁶² G. FEUERVERGER, *Oasis of Dreams: Teaching and Learning Peace in a Jewish-Palestinian Village in Israel*, New York, Routledge Falmer, 2001, p. 36.

Ricordando la festa di Natale a cui aveva assistito, la Feuerverger rimase colpita da due donne, una ebrea e una araba, che, sedute l'una accanto all'altra, con in braccio due piccoli bambini, discutevano dei loro problemi quotidiani. Nonostante i racconti del Natale fossero lontani dalla loro storia e da quella delle loro famiglie, la ricercatrice sottolinea come

«here was the Christmas message as it had been originally meant: good will to all humanity!. [...] This is what peace is all about».⁶³

Questa particolare atmosfera fu sottolineata anche da Hillary Clinton nel 1998 quando, in viaggio per il Medio Oriente, si fermò a visitare la scuola primaria di *Neve Shalom-Wahat as-Salam* e si trovò dinanzi alle celebrazioni invernali che includevano l'accensione delle luci della *menorah* (candelabro) di *Hanukkah*, le decorazioni dell'albero di Natale e dei *fanoos* (le lanterne) di *Ramadan*. Sopraffatta dal significato dell'apprendimento interreligioso, la Clinton rivolta a bambini e insegnanti disse:

«God's work is our own, and certainly the work of building peace and building trust is among the most important work we have to do. Thank you for doing God's work, the everyday work of peace».⁶⁴

Ancora più importante, la scuola sfidava bambini ed educatori a superare atteggiamenti superficiali e semplicistici di *peacemaking* che cercavano semplicemente di abbattere le differenze, di metterle da parte per vivere pacificamente. Come giustamente sottolineavano gli insegnanti della scuola,

«peacemaking does not require one to enjoy "the other", only to co-exist in peace and harmony – respect and equality, in fact, become more important even than mutual friendship».⁶⁵

Le storie illustrate dagli insegnanti della scuola dimostrano quanto fosse stato difficile riuscire ad arrivare a una reale co-esistenza tra i due gruppi. In particolare, Ety Edlund ricordava la difficile convivenza tra due ragazzi, un ebreo e un palestinese, che

⁶³ *Ibid.*, p. 38.

⁶⁴ A.D. COHEN, *Hillary Gets View of 'The Everyday Work of Peace*, in «The Jerusalem Post», 14 December 1998.

⁶⁵ ZERGER, *Equality with Difference*, cit., p. 67.

frequentavano la stessa classe, e di quanto fosse stato inutile separare fisicamente i due, facendoli sedere in banchi molto distanti tra loro. La scelta giusta, paradossalmente, si era dimostrata quella di farli sedere l'uno accanto all'altro, spingendoli anche ad eseguire in coppia le attività della scuola, in particolare, quella di realizzare un disegno su uno stesso foglio di carta, del quale entrambi avrebbero dovuto decidere forma, struttura, schema e soggetto. Come ricorda Ety Edlund, diversamente dai compagni, i due bambini avevano presentato un disegno diverso: avevano tracciato una linea a metà del foglio e ognuna delle due metà era disegnata diversamente dall'altra. Secondo l'insegnante si era trattato di un traguardo importante. La consegna era stata rispettata. Entrambi i bambini – in accordo e in pace – avevano deciso il formato, rispettato il proprio lato del foglio e quello del proprio compagno. Questo episodio, secondo l'insegnante, dimostrava come la pace fosse qualcosa di diverso e di più profondo dalla semplice simpatia reciproca e avesse a che fare con l'uguaglianza e lo sforzo per realizzare un obiettivo comune.⁶⁶

4. *Hand in Hand, Center for Jewish Arab Education in Israel*

Hand in Hand, Center for Jewish Arab Education in Israel (*Yad b'Yad*, in ebraico, *Yadda b'Yadda* in arabo), è una rete di scuole bilingui per i cittadini arabi e ebrei israeliani fondata nel 1997 dall'arabo israeliano Amin Khalaf e dall'ebreo americano Lee Gordon sul modello di *Neve Shalom/Wahat as Salam*. L'associazione avvia la sua attività educativa durante una delle fasi più delicate del conflitto arabo-israeliano, quando gli accordi di pace sottoscritti dal primo ministro Yitzhak Rabin e dal presidente Yasser Arafat lasciano finalmente intravedere uno spiraglio di luce che ben presto si sarebbe rivelato illusorio. Nonostante l'esito fallimentare delle trattative, i due fondatori portarono avanti con fermezza un messaggio rivoluzionario di convivenza tra gli abitanti di Israele, ebrei e arabi. Il punto di forza della loro missione stava nella ferma volontà di educare i bambini, sin dai primi anni di scuola, alla convivenza e al rispetto reciproco, insegnando loro le lingue e le differenti culture presenti nel paese e dedicando forte attenzione all'elemento religioso, così radicato in Israele e nell'Autorità

⁶⁶ Cfr. *ibid.*

Palestinese. Bambini appartenenti a diverse comunità religiose, come ebrei, cristiani, musulmani e drusi condividono giornalmente le stesse aule scolastiche e le stesse attività di studio della scuola, nel rispetto reciproco e in un'atmosfera di dialogo e di riconciliazione. Insegnando il bilinguismo, il multiculturalismo e l'uguaglianza, la scuola si prefigge di superare stereotipi negativi e di fornire agli studenti, sulla base della reciproca conoscenza, una maggiore speranza e fiducia per affrontare il futuro. Inoltre, costruendo una comunità di studenti, insegnanti e genitori e con il coinvolgimento della realtà locale circostante, nella quale la scuola è inserita, i fondatori intendono dimostrare al mondo che ebrei e arabi concretamente possono lavorare e vivere insieme in pace. La formazione di classi composte per metà da studenti arabi e per metà da studenti ebrei, gestite contemporaneamente da un insegnante arabo e uno ebreo, e la capacità di parlare nella lingua dell'altro non solo rafforza l'identità civica e sociale dei suoi alunni, delle loro famiglie e dei loro docenti, ma promuove ed educa alla tolleranza e alla coesistenza.

Attualmente, *Hand in Hand* è rappresentata da cinque scuole con circa 1.100 studenti, sia arabi sia ebrei, e coinvolge più di 3.000 persone, tra genitori e altri adulti, che quotidianamente partecipano alla sua vita. Nei prossimi dieci anni la struttura si pone l'obiettivo di aprire altri centri e di riuscire a coinvolgere un maggiore numero di cittadini israeliani. I risultati fino ad oggi ottenuti sono stati incoraggianti e possono ridonare speranza a un popolo che ha vissuto e continua a vivere in uno stato di guerra costante. Poiché il confronto con la violenza è quotidiano, la politica della scuola è quella di affrontarlo con coerenza e senso della realtà: la conoscenza dell'altro non deve generare paura e odio, ma solo rispetto. La separazione tra ebrei e arabi che applica il sistema educativo israeliano serve solamente a sviluppare paura, pregiudizio e odio, sostiene Amin Khalaf. All'età di cinque anni, continua il cofondatore dell'associazione, molti bambini hanno già iniziato a condividere alcuni stereotipi e quando arrivano all'università, dove molti ebrei e arabi si incontrano per la prima volta, è spesso troppo tardi per un significativo scambio culturale.⁶⁷ Amin Khalaf è cresciuto parlando sia l'arabo sia l'ebraico, nonostante non abbia frequentato assiduamente alcun ebreo

⁶⁷ Cfr. J. SUDILOVSKY, *International Education/A Special Report: Building Bridges in Israel*, February 18, 2003.

israeliano fino all'età di 18 anni, quando si è iscritto all'università. È nato e cresciuto a Mukuybli, un piccolo villaggio tra Afula e Jenin, che, dopo il 1948, era diventato parte dello Stato di Israele, privo di strade asfaltate e di luce elettrica, molto diverso dai vicini villaggi ebraici dotati di ogni comfort: strade asfaltate, prati, parco giochi, campi di calcio e piscine.⁶⁸ Come racconta egli stesso:

«When I was a young boy, they legalized the building of a settlement north-east of our village, named Magen Sha'ul. I used to stand on the hill and wonder: Why are their houses beautiful, their streets paved, and they have everything, and in our village there is nothing? I started asking, why, what happened here?».⁶⁹

Negli anni '70, l'intera comunità araba palestinese è attraversata da un impulso rivoluzionario e animata da un *revival* nazionalista che, in nome delle idee di libertà e umanesimo, coinvolge lo stesso Amin. Il suo attivismo continua a Gerusalemme, dove si trasferisce per studiare storia islamica e mediorientale presso l'università ebraica e dove partecipa alle attività di alcune associazioni arabe e arabo-ebraiche progressiste. All'interno di queste associazioni, conosce Lee Gordon, un americano cresciuto a Portland, ma trasferitosi in Israele negli anni '80, che si impegna in piccoli progetti tesi alla pace e alla riconciliazione tra arabi ed ebrei. Gordon, che a quel tempo opera tra gli Stati Uniti e Israele, è convinto della necessità di far conoscere la realtà israeliana, troppo spesso oggetto di disinformazione e approssimazione. Israele, oltre ad avere un'importanza simbolica per le tre religioni monoteiste, è al centro dell'attenzione mondiale per il significato politico che il conflitto riveste, notava Gordon, ma pochi sono a conoscenza di quanto le dinamiche interne al paese, in particolare la divisione tra la maggioranza ebraica e la minoranza araba, influenzino la popolazione. Secondo Gordon, questa divisione interna era molto importante in quanto influiva giorno per giorno profondamente sulla società israeliana. In questo stesso periodo, Amin, dopo la laurea in Studi islamici e mediorientali, inizia a lavorare come *speaker* ad una nuova

⁶⁸ Cfr. L. GELFOND FELDINGER, *The Bilingualist*, in «The Jerusalem Post Magazine», November 4, 2011.

⁶⁹ A. KHALAF, *A Generation on the Demarcation Line*, in *Hand in Hand. Jewish and Arab Families in Israel*, Jerusalem, Hand in Hand: Center for Jewish-Arab Education in Israel, [s.d.], p. 24E.

radio israeliana⁷⁰ e come insegnante presso le scuole di Beit Safafa e di *Neve Shalom/Wahat as-Salam*, dove si rende conto che, attraverso la lingua e l'educazione, ebrei e arabi potrebbero lavorare insieme per conseguire una maggiore uguaglianza. Alle stesse convinzioni giunge nel frattempo Lee Gordon che, di fronte all'incapacità dei governi di raggiungere la pace, ritiene la scuola l'unica istituzione in grado di favorire la coesistenza tra i popoli.⁷¹ La reciproca sfiducia tra ebrei e arabi è tale che ogni azione degli uni è considerata sospetta dagli altri: per esempio, la maggior parte dei palestinesi, dinanzi alla continua politica di espansione degli insediamenti, considera l'inaugurazione di una nuova linea di tram come parte di un piano israeliano di annettere ulteriori territori; d'altra parte, per gli ebrei, il viaggio in autobus accanto ad un palestinese significa convivere quotidianamente con la paura di possibili attentati. Questo succede perché le due parti non hanno contatti e non si conoscono. Come spiega lo stesso Gordon,

«When people are separated, they don't know each other and can continue to have stereotypes about each other. [...] They don't know of their needs and aspirations, and by bringing them together, it's an important step in overcoming this historical conflict».⁷²

La sfida di Amin Khalaf e di Lee Gordon è proprio quella di persuadere arabi ed ebrei a prendere l'autobus insieme, a parlare tra di loro, a condividere gli stessi spazi urbani, in modo da offrire una speranza per una futura convivenza pacifica.

Hand in Hand ha iniziato le sue attività nel 1997 in Galilea, con una classe prima di 31 alunni, e a Gerusalemme, con una classe di scuola materna di 20 bambini. La *Galil Jewish-Arab School*, all'origine del progetto, è situata nel distretto di Misgav, una vasta regione montagnosa scarsamente popolata nel Nord di Israele. Tre città arabe, Misgav, Sakhnin e Sha'ab e numerose piccole comunità ebraiche sono interessate alla scuola che si trova sulle terre di proprietà del Kibbutz Eshbal. Nonostante le tensioni politiche tra le due comunità, l'area conta una lunga tradizione di coabitazione, a differenza di altre

⁷⁰ «Israel Broadcasting Authority», nata in seguito agli accordi di Oslo.

⁷¹ Cfr. C. OLIVER, *Hand in Hand Promotes Peace Education in Israel*, in «Southwest Community Connection», November 1, 2011.

⁷² A. LEVY, *Jewish, Arab Students in Israel Learn Hand-in-Hand*, in «San Antonio Express-News», October 27, 2011, in <http://www.handinhandk12.org/news>.

regioni di Israele, dove sono relativamente poche le possibilità che cittadini ebrei e arabi interagiscano nella loro quotidianità. Nessuno poteva sapere se le due scuole avrebbero avuto un futuro, ma sono sopravvissute e oggi contano numerosi studenti, tutti originari delle località vicine, che esprimono interesse per una formazione bilingue e multiculturale e sono coinvolte in molti progetti come costruttori di pace. Il centro di Galilea e quello di Gerusalemme sono riconosciuti e finanziati dal ministero dell'educazione israeliano, ma per speciali progetti e programmi dipendono da fondi privati. Che queste scuole bilingui siano state fondate, dice Bob Marks, insegnante di storia e responsabile delle pubbliche relazioni di *Neve Shalom/Wahat as Salam*,

«is indicative that we have established a precedent. Ideally, we want to see this get rooted in Israeli society and see the state take care of all the future financing».⁷³

Nel 2003 un gruppo di genitori provenienti da Wadi Ara, un'area situata all'interno di Israele e popolata prevalentemente da arabi, s'incontrano per aprire una terza scuola nella loro regione, comunemente chiamata il Triangolo. La zona ha conosciuto il dolore degli attacchi terroristici, l'espropriazione delle terre arabe da parte del governo e le scarse relazioni tra gli abitanti delle due comunità. L'idea era di «to meddle with reality and go against the current». ricorda Mohammed Marzuk, uno dei fondatori.⁷⁴ Conseguentemente, le famiglie decidono che sarebbe stato importante costruire la scuola in una città araba. Il progetto, inizialmente fortemente ostacolato, è accompagnato da un'imponente campagna di sostegno da parte delle famiglie e sostenuto da alcuni deputati della *Knesset*, lotta che convince il sindaco di Kfar Kara, Zuhir Yihye, ad offrire un edificio vuoto ai confini del villaggio come sede ufficiale dell'istituto che è chiamato Geshar al HaWadi (Il ponte sul Wadi). Dopo molti ritardi, dovuti anche alle difficoltà fraposte dal ministero dell'educazione israeliano, la scuola, che rappresenta un esempio unico ed eccezionale di bambini ebrei che si recano a

⁷³ J. SUDILOVSKY, *Building Bridges in Israel: Bilingual Schools for Arabs and Jews Aim to Break Barriers*, in «International Herald Tribune», February 18, 2003.

⁷⁴ E. ASHKENAZI, *The Jews Comes to Learn from the Arab – and it Work*, in «HaAretz», September 21, 2005.

studiare in un villaggio arabo, come ricorda Yachanan Eshchar, uno dei due presidi,⁷⁵ inizia a funzionare regolarmente il 1° settembre 2004, con 106 studenti suddivisi in quattro classi, dall'asilo nido fino al terzo livello. Come gli alunni, anche gli insegnanti sono arabi ed ebrei che vivono nelle città ebraiche vicine di Katzir, Pardess Hanna, Binyamina e Givat Ada o in quelle arabe di Arara, Umm el Fahm e Baka al-Gharbiya.⁷⁶

Un quarto istituto è fondato a Beer Sheva nel settembre 2007, che, tuttavia, dopo qualche tempo, si è staccato dalla casa madre diventando pienamente indipendente. Il 21 ottobre 2007, *Hand in Hand* apre l'istituto Max Rayne, in onore del barone inglese attivo in attività filantropiche, a Pat, un quartiere di Gerusalemme vicino al villaggio arabo di Beit Safafa. Il nuovo edificio è costruito grazie al sostegno della *Jerusalem Foundation*, la *Rayne Foundation* e il contributo di anonimi donatori europei. Nel 2012, infine, due asili nido, che nel 2013 saranno affiancati da due scuole materne, sono organizzati nell'area urbana di Haifa e nel sobborgo di Jaffa nei pressi di Tel Aviv. Entrambe le strutture registrano una preiscrizione di studenti, sia arabi sia ebrei, superiore alle disponibilità offerte, a differenza degli inizi quando, come ricorda Bob Fenton, direttore che si occupa dello sviluppo della scuola di Gerusalemme, bisognava convincere i genitori uno a uno.

La filosofia educativa di *Hand in Hand* parte dalla constatazione che i cittadini israeliani arabi e ebrei vivono separatamente gli uni dagli altri e non condividono alcun aspetto della vita quotidiana. Questa separazione è particolarmente evidente nella scuola pubblica primaria e secondaria che, come abbiamo visto, è basata sulla separazione tra i due gruppi etnici. Sebbene legalmente i bambini possano frequentare ogni tipo di scuola, nei fatti solo pochi ragazzi arabi si iscrivono alle scuole ebraiche, dove – lo ricordiamo – la lingua di istruzione è l'ebraico, mentre nessun bambino ebreo si immatricola in quelle arabe, dove la lingua di insegnamento è l'arabo. La separazione tra le due comunità e le barriere comunicative interessano anche ogni aspetto della vita

⁷⁵ L'altro preside della scuola è l'araba Nuha Hatib. Tutte le scuole hanno due presidi, uno ebreo e uno arabo, ma al tempo stesso uno deve essere uomo, l'altro donna.

⁷⁶ Cfr. D. BEN-TAL, *New Jewish-Arab School Preaches Equality*, in «The Jerusalem Post», September 2, 2004.

adulta. Tuttavia, secondo i fondatori della scuola, bisogna imparare a vivere insieme e, per farlo, è necessario conoscersi reciprocamente. Come spiega Amin Khalaf,

«We teach multiculturalism, not a dominant and subordinate culture, but two equal cultures. We teach two languages equally. And we focus a lot of identity – meeting the other and understanding him. That process actually strengthens one's own identity».⁷⁷

D'accordo con il co-fondatore della scuola anche Shuli Dichter, direttore della rete delle scuole *Hand in Hand*:

«All of us are “the other”, but a major question is how do we live this difference. Arab citizens are not the only ones who suffer from this Israeli alienation toward those who “don't belong”. One question of “who is a Jew”, which preoccupies world Jewry, the predominant historical position of Diaspora Jews has been inclusive: Jews are those who feel a social and cultural sense of belonging. By contrast, in Israel, the exclusive Halachic interpretations have become the rule. The same is true for the realm of relations between Jews and non-Jews».⁷⁸

Il lavoro svolto da queste scuole è fondamentale in una società, come quella israeliana, segnata da conflitti interni riguardanti l'identità e il pluralismo. Infatti, secondo Dichter, l'apertura di scuole bilingui, insieme alla creazione di

«permanent, sustainable integrated frameworks in arenas of economic development, cultural activities and cooperative relation between Arab and Jewish municipal government»,

può garantire l'esistenza di una struttura pubblica economica e sociale in grado di rafforzare nel paese una società stabile, fondata sul rispetto dell'altro e sulla conoscenza reciproca. La saggezza che gli ebrei hanno acquisito in duemila anni di diaspora, secondo Dichter, per qualche ragione è stata dimenticata nella terra dei loro avi. Tuttavia,

⁷⁷ E. ZION WALDOKS, *Back-to-Back Openings for Hand in Hand?*, in «Jerusalem Post», March 1, 2008.

⁷⁸ S. DICHTER, *We Are All the Other*, in «The Jewish Week», February 26, 2012.

«perhaps it is not too late to learn from them and from the student at the bilingual Han in Hand school: how to live with others who are different, and how to be “the other” for others».⁷⁹

Secondo i fondatori della scuola, i bambini sono il futuro della nazione, gli attori del cambiamento sociale e su di loro bisogna investire per un futuro di coesistenza. Come chiarisce Ira Kerem, addetta alla comunicazione di *Hand in Hand*, rispondendo ad una giornalista di *Le Monde*:

«Nous ne voulons pas que leur èducation s’arrête aux portes de l’ècole, mais qu’elle ait un impact sur la société. Nous cherchons à leur apprendre à être conscients, à posséder un esprit critique, à être capable d’analyser et d’agir sur des problèmes liés à la paix et à la société civile. La paix viendra quand les gens se verront comme des personnes et non des stéréotypes. [...] Un des meilleurs moyens de casser les stéréotypes négatifs que nous avons les uns des autres, est d’amener les gens à devenir amis avec “l’autre” et voir l’humanité que nous avons tous en commun. Une èducation comune progressive aide indéniablement, mais Israël n’est pas encore prêt. Le plus que nous pouvons faire est d’offrir cette èducation intégrée à autant de parents que possible. Comme les enfants, les adultes peuvent apprendre à construire la paix ensemble. Les ècoles sont des messengers d’espoir et une voie pour changer la société».⁸⁰

Per questo motivo, *Hand in Hand*, fin dall’inizio delle sue attività, ha cominciato a costruire una rete di scuole, basate sul modello dell’inclusività, che facesse parte del sistema pubblico israeliano, ma con una popolazione scolastica, un corpo docenti e uno *staff* di supervisori pienamente integrato e un sistema educativo e metodologico bilingue. Naturalmente, i fondatori chiedevano di operare sotto il controllo del ministero dell’educazione che doveva fornire i *curricula* di base e parte dei fondi necessari al normale funzionamento delle strutture. L’elaborazione di programmi scolastici multiculturali e il numero raddoppiato del personale, oltre al tempo prolungato e a classi meno numerose, comportano, tuttavia, costi di gestione maggiori; di conseguenza, l’associazione è costretta a chiedere alle famiglie un contributo spese che integra il finanziamento pubblico. Ai genitori, prevalentemente appartenenti al ceto medio, viene

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ S. MARTY, *Enfants Juifs, Musulmans et Chrétiens à L’ècole de la Paix*, in «Le Monde», March 14, 2011.

quindi chiesto di pagare 1000 euro all'anno, qualcosa in più della scuola pubblica, e a sua volta l'associazione si impegna a raccogliere il resto che può essere calcolato in altri 1000 euro. Certamente esiste una fascia di famiglie che, per ristrettezze economiche, non può permettersi nemmeno di pagare la retta annuale, per cui *Hand in Hand* ha deciso di istituire borse di studio e un fondo monetario di aiuto alle famiglie in difficoltà. La politica della scuola, anche in questo caso, rimane ferma nel suo proposito iniziale, quello cioè di unire e non discriminare.

Hand in Hand ha adottato speciali provvedimenti per realizzare un'educazione bilingue e affermare i valori sociali che la distinguono. In particolare, l'arabo e l'ebraico sono entrambe lingue primarie di istruzione, le classi sono gestite da due insegnanti bilingui che si esprimono nella loro lingua madre. La presenza di due insegnanti nella classe richiede continui aggiustamenti, come ricorda Lily Mesch, una maestra ebrea della sede di Gerusalemme:

«It is even more difficult when my partner comes from another culture, with another type of educational background, and different outlook and values concerning education. At the beginning of this year, I didn't have such a good relationship with my partner but today we have learned to understand and respect one another and we have reached a point where the learning process flows. The children benefit from this because they see in us a model of coexistence and harmony between Arabs and Jews».⁸¹

Gli insegnanti non traducono quanto insegnano per fornire agli studenti un forte incentivo a raggiungere una fluente conoscenza anche della seconda lingua. L'educazione bilingue, secondo i fondatori, è uno strumento fondamentale per contribuire a rendere migliore la società civile. Come spiega Amin Khalaf,

«My son Yazam was born in 1993; we were thinking about where to send him for kindergarten and dreamed for him to grow up in an environment of equality. At age three or four our stereotypes are already starting to develop, so we wanted Jews and Arabs to grow up together. But there were no schools like this and none that met the needs of the Arab citizens of Israel. If you go to a Hebrew-speaking school, then you don't learn Arabic language or history. If you go to school in east Jerusalem, the curriculum in Palestinian and you will not learn Hebrew, the history of Israel or civics. [...] What interests me is

⁸¹ SUDILOVSKY, *Building Bridges in Israel*, cit.

how to make our lives better. [...] Instead of hate, I have always wanted to ask: how can you change things to benefit both sides? My goal was and is to find a way for the minority and majority, Arab and Jew, to live in equality in Israel, and the answer I found was bilingualism. Arab should learn Hebrew and Jews should learn Arabic, and they should learn each other's history and culture. [...] This is possibile and both sides can grow from this».⁸²

Tuttavia, nonostante teoricamente l'approccio bilingue della scuola assicuri a tutti gli allievi una buona conoscenza in tutte e due le lingue, generalmente gli alunni arabi parlano meglio l'ebraico di quanto i loro compagni ebrei non parlino l'arabo. Naturalmente anche perché l'ebraico è la lingua dominante in Israele, si parla al di fuori della scuola ed è necessaria per sopravvivere nella società, al contrario dell'arabo. Nonostante queste disparità linguistiche, il clima della scuola è di equità e fiducia, non esistono differenze tra bambini arabi ed ebrei e si lavora promuovendo il rispetto reciproco e il dialogo. I bambini studiano gli avvenimenti storici dai due punti di vista, israeliano e palestinese, evidenziando differenze e contraddizioni, nella convinzione che, per vivere insieme nel presente e pacificamente nel futuro, sia indispensabile conoscere il passato e familiarizzare con gli altri punti di vista.⁸³ L'obiettivo della scuola non è, infatti, quello di condividere una stessa verità, ma parlare di tutto, anche se non si è d'accordo, e, soprattutto, imparare ad ascoltarsi e ad accettarsi reciprocamente. I *curricula* di studi, infatti, includono contenuti extra per poter apprendere e rispettare le tradizioni, la storia, i principi, le feste e la cultura di tutti gli studenti, siano essi islamici, ebrei o cristiani. Nelle parole di Nadia Kinani, direttore della scuola Max Rayne,

«bilingual schools seek to foster coexistence through cross-cultural learning. Teaching two languages, nationalities and cultures, together with contradicting historical narratives, requires deep commitment and a sense of mission to meet the challenges».⁸⁴

⁸² GELFOND FELDINGER, *The Bilingualist*, cit.

⁸³ Cfr. A. EL DAR, *On Remembrance and Hope For Peace and Equality*, in «Ha'aretz», May 16, 2011.

⁸⁴ B. PRINCE-GIBSON, *School Shows It's OK for Jewish, Arab Student to Have Differences*, in «JTA News Service», April 24, 2012.

In particolare, sottolinea la direttrice, durante le settimane che seguono la Pasqua ebraica, quando si ricordano importanti avvenimenti per israeliani e palestinesi, come il giorno della memoria, il giorno di ricordo dei soldati caduti, il giorno dell'indipendenza e la *Nakba*. Dal punto di vista pedagogico e ideologico è un periodo difficile, spiega sempre Nadia Kinani:

«We prepare for these days all year in everything we do – with our vision of equality and understanding, by teaching our children to ask questions, with our pedagogical methods, and by emphasizing that we can deal with differences in a respectful, nonjudgmental and nonviolent way. [...] We believe that all students, Arab and Jewish, should learn about the Holocaust. In an age-appropriate way, different for every grade, we teach them about racism, about genocide, about our morale responsibilities as human beings».⁸⁵

Un orientamento e un tutoraggio particolare aiutano gli studenti, gli insegnanti e i genitori a esprimere empatia e reciproco rispetto anche nelle situazioni più difficili, come possono essere le commemorazioni del giorno dell'indipendenza di Israele, *el-Nakba*⁸⁶ per gli arabi, un evento che assume dunque un significato diverso per ebrei (vittoria) e arabi (sconfitta). Come ricorda Nadia Kinani:

«We are not avoiding the differences. We are teaching our students to acknowledge and respect them. [...] We recognize our differences and we recognize what we share. That is very honest and very powerful».⁸⁷

Anche se non ne capiscono le cause, i bambini vivono profondamente il conflitto e la paura, spiegano Yaffa-Shira Grossberg ed Enji Watad, maestre nella stessa seconda elementare di Gerusalemme:

«In classe li facciamo parlare, incoraggiando le domande, in modo che si ascoltino gli uni e gli altri. Questo permette il dialogo e fa sciogliere la tensione».⁸⁸

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ In arabo il disastro, è il giorno che ricorda la sconfitta ad opera di Israele. Ufficialmente non è riconosciuto dal ministero dell'educazione israeliano, ma è ricordato dalla scuola *Hand in Hand*. Come ricorda Ron, un ebreo che frequenta la scuola, «going to a Nakba observance doesn't make me less of a Jew, an Israeli or a Zionist». *Ibid.*

⁸⁷ *Ibid.*

⁸⁸ GIORGI, *La scuola dove ebrei e palestinesi imparano la pace*, cit.

Trovare risposte comuni, tuttavia, non è facile, ma esponendo agli studenti tutte le culture presenti nel paese la scuola vuole dimostrare che i principi di democrazia e di eguaglianza sociale possono essere effettivamente messi in pratica.

«This is a very idealistic school. All the parents who send their children to this school have strong ideals. We know this is working at coexistence drop by drop, but we all hope something will come of it»,

afferma Omar Nashef, la cui figlia Areen di 7 anni frequenta la scuola di Gerusalemme.⁸⁹ Areen ha un'amica di nome Tahel, che è ebrea. Da quando frequentano la scuola, le due ragazze sono inseparabili e Tahel trascorre molto tempo nella casa di Areen che si trova nel sobborgo arabo di Beit Safafa, una situazione rara in Israele. La madre di Tahel, Naama Greenwald-Kashany, racconta che il rapporto con la famiglia Nashef era il primo che aveva avuto con persone arabe, sebbene avesse sempre pensato che la coesistenza fosse un principio fondamentale nella vita delle persone:

«I wasn't scared [going to their neighborhood] but there was a feeling of strangeness. This was the first time I was in an Arab home and the first time I had a personal relationship with Arabs. I had no idea what their house would look like. Now, for me, it is so natural».⁹⁰

Naturalmente, il sistema deve affrontare anche situazioni difficili. Per esempio, molte famiglie ebraiche che mandano i loro figli alla *Galil School* vivono ora sulle terre espropriate agli arabi dallo Stato durante le proteste del 1976, quando sei arabi furono uccisi in quello che è oggi conosciuto come il “giorno della terra”, il cui ricordo è celebrato il 30 marzo di ogni anno. In proposito, Aura Mor, consulente universitaria di *Hand in Hand*, afferma:

«It is clear that what happened was an attempt by the government to take land from Arab citizens and there is no argument over these facts. At the school we are learning how to live with this reality. What is important is the discussion of these issues, the telling of it and the asking of “What next?”».⁹¹

⁸⁹ SUDILOVSKY, *Building Bridges in Israel*, cit.

⁹⁰ *Ibid.*

⁹¹ *Ibid.*

Le storie familiari sono usate come un mezzo per confrontare argomenti complessi come appunto il giorno dell'indipendenza d'Israele e *El Nakba*. Tutti i bambini che frequentano le scuole *Hand in Hand* sono invitati a farsi raccontare dalle rispettive famiglie i ricordi personali legati a quel periodo. Gli alunni imparano a vedere la realtà in modo complesso, come spiega Dalia Peretz, da anni condirettrice della scuola di Gerusalemme e sorella di Amir Peretz, nel 2005 eletto presidente del partito laburista israeliano, e sempre più famiglie chiedono di dare ai loro figli questo tipo di educazione. I primi anni erano forse un'élite culturale, adesso invece il contesto è cambiato e arrivano genitori di ogni classe sociale, benestanti e non. Pochissimi, tuttavia, gli ortodossi, di tutte le religioni. Non mancano, però, le paure – come spiega Shafiq Masalka, arabo musulmano, tra i primi a iscrivere le proprie figlie alla scuola, psicologo e insegnante all'Università di Tel Aviv e alla Hebrew University di Gerusalemme:

«Il timore di molti è che una scuola del genere faccia perdere la propria identità. Invece io credo che le mie figlie siano più coscienti della propria identità rispetto a molti coetanei, perché sono in grado di vedersi attraverso le differenze tra loro e gli altri. E questo vale anche per i ragazzi ebrei».⁹²

Pur non avendo la presunzione di risolvere il conflitto, gli attivisti della scuola *Hand in Hand* affermano di non volersi arrendere ad esso. Per gli insegnanti, gli studenti costituiscono la sola speranza per porre fine al conflitto; per gli studenti, gli insegnanti rappresentano una costante rassicurazione e una guida «to behave in a counter-culture way».⁹³ Come fa notare Nadia Kinani:

«Some people accuse us of living in a bubble. But I think that the rest of the world is in a bubble and we are living reality, because reality is that Jews and Arabs cannot avoid our differences and we cannot continue to avoid each other».⁹⁴

⁹² GIORGI, *La scuola dove ebrei e palestinesi imparano la pace*, cit., pp. 60-61.

⁹³ A. YORK RUBIN, *If the Government Won't, the People Will. Part II: The Hand in Hand Schools*, in «The Huffington Post», May 25, 2009.

⁹⁴ PRINCE-GIBSON, *School Shows It's OK for Jewish, Arab Student to Have Differences*, cit.

Durante gli ultimi decenni, le relazioni tra arabi ed ebrei in Israele hanno seguito due binari paralleli e, per certi versi, contrastanti. Se, da una parte, la *leadership* governativa ha lavorato per una maggiore inclusione economica della minoranza araba, convinta del fatto che l'economia del paese non possa continuare a crescere se non si coinvolge anche la minoranza araba, che rappresenta il 20% della popolazione, dall'altra, le forze religiose e di estrema destra presenti in parlamento hanno cercato di limitare i diritti dei palestinesi che vivono nel paese. Anche la rete di scuole *Hand in Hand* continua la sua "rivoluzione silenziosa", finalizzata ad una maggiore integrazione tra arabi ed ebrei. Nel corso del 2012, *Hand in Hand* ha organizzato gruppi che coinvolgessero il maggior numero di adulti di entrambe le etnie al fine di sostenere e amplificare l'impatto delle sue scuole sulla società israeliana. Con i fondi elargiti dalla statunitense *Agency for International Development*, *Hand in Hand* apriva, in tutti i luoghi in cui operava, queste associazioni, che si impegnavano in una grande varietà di attività: dalla partecipazione ai diversi campionati sportivi con squadre miste arabo-ebraiche; alla partecipazione ai programmi educativi per adulti focalizzati sull'insegnamento di ogni altra lingua, cultura e tradizione; all'impegno in progetti che potessero essere legati alla scuola, come allestire orti curati dai bambini e dai rispettivi genitori. Tutte queste iniziative potrebbero sembrare irrilevanti in se stesse, ma il fatto che siano svolte nel contesto di una solida e integrata struttura comunitaria può fare molto soprattutto in Israele, dove spesso arabi e ebrei vivono separati gli uni dagli altri. *Hand in Hand* è fermamente convinta che la visibilità di queste associazioni miste non solo possa aiutare lo sviluppo delle sue scuole bilingui, ma anche mostrare al pubblico che l'inclusione sociale è possibile e non finisce con la conclusione del ciclo di studi.

Per i prossimi anni, *Hand in Hand* progetta di espandere le sue attività per conquistare il sostegno di quanti nella società israeliana siano favorevoli all'inclusione sociale e alla estensione dei diritti civili. Le cinque scuole esistenti saranno potenziate introducendo ulteriori sezioni, in modo da garantire l'istruzione fino alla dodicesima classe, che comporterà un sicuro aumento degli alunni iscritti. Nuove sedi saranno inaugurate in altre località del paese con l'obiettivo di raggiungere dalle 10 alle 15 scuole, in modo da creare una forte rete di istituti bilingui in tutto Israele che includa

ogni altra istituzione simile fondata da altre organizzazioni non governative o direttamente dalle stesse autorità statali. Lo *staff* di *Hand in Hand* stima che in dieci anni queste comunità, più gli studenti, i genitori e gli insegnanti direttamente coinvolti nelle attività scolastiche, potrebbero arrivare a interessare circa 20.000 persone, che avranno scelto di dedicare un'importante parte del loro tempo in istituzioni che incarnano i valori della partecipazione, della inclusione e della uguaglianza sociale, tutti valori che erano alla base della fondazione dello Stato di Israele.

Gli effetti che questo approccio educativo e ideologico ha sulla società israeliana si può comprendere, probabilmente, leggendo e ascoltando le storie che ci raccontano gli studenti che vi partecipano. In risposta a quanti pensano che gli arabi vogliano cancellare Israele dalle mappe geografiche e che non si possa anche scherzare sul conflitto, risulta chiarificante il racconto di un giovane ebreo che, avvicinato ad una compagna araba le chiede: «Do you want to kill me?», ottenendo come risposta «No ... Well, sometimes, but not because you're Jewish».⁹⁵ *Hand in Hand* rappresenta una ambiziosa sfida che richiede un duro lavoro, un deciso impegno, ma soprattutto il sostegno di migliaia di cittadini israeliani e di quanti hanno a cuore le sorti di Israele, che credono che il futuro di una nazione dipenda dalla costruzione di una società che includa tutti i suoi cittadini senza distinzione alcuna. Come Lee Gordon ha più volte ricordato:

«If I say my goal is peace in the Middle East, that sounds a little Utopian, but dialogue is important in and of itself at any argument, people might say it's naive, it's a drop in the bucket. There's a point to saying that, but that leads to cynicism. This is an antidote to cynicism. Anybody can say there'll never be peace, just go buy a big-screen TV and forget it. One of my goals is to instill in kids the idea that things can be better».⁹⁶

Conclusioni

All'interno del conflitto arabo-israeliano, l'educazione ha rappresentato uno strumento di cambiamento e di democratizzazione. Ad essa sono stati attribuiti diversi significati,

⁹⁵ YORK RUBIN, *If the Government Won't, the People Will*, cit.

⁹⁶ L. BINGHAM, *Israeli Youth Spread Message of Peace with Portland Peers*, in «The Oregonian», April 4, 2010.

molteplici funzioni e importanti aspettative. A partire dagli anni '50, l'educazione è stata strumento di nazionalizzazione dei nuovi immigrati,⁹⁷ in particolare ebrei provenienti dai paesi arabi, e strumento di militarizzazione dei giovani israeliani,⁹⁸ con programmi specifici inseriti nel *curriculum* scolastico, e infine di trasmissione della memoria collettiva, per esempio della *Shoah* e di altri momenti significativi della storia ebraica e israeliana.⁹⁹ Per quanto riguarda i palestinesi, che dal 1948 in poi hanno vissuto nei campi profughi dei paesi arabi vicini o nei territori palestinesi, fino al 1993, anno di istituzione dell'Autorità Palestinese, non vi è stata un'unica istituzione scolastica responsabile dell'educazione.¹⁰⁰ Da un'analisi dei libri di testo utilizzati, emergeva il richiamo ad alcuni valori tradizionali, quali la famiglia, e ad alcuni simboli religiosi utilizzati in chiave nazionale, come la cupola della moschea e la figura del martire, che veniva identificato con il militare. Il riferimento all'altro, cioè alla società e alle istituzioni israeliane, era profondamente distorto, come dimostra l'equazione tra società israeliana ed esercito, e inserito all'interno di un continuo richiamo all'occupazione, che sottolineava l'asimmetria del rapporto tra le due parti in conflitto.¹⁰¹

L'educazione, dunque, intrisa di stereotipi e pregiudizi, è stata utilizzata per mantenere e sostenere il conflitto, contribuendo a formare i giovani nell'odio dell'altro e nell'insanabilità del conflitto. Tuttavia, le due esperienze prese in esame hanno evidenziato la volontà di non rassegnarsi al fatalismo che vedeva il conflitto arabo-israeliano insolubile ma, partendo proprio dai giovani, di decostruire pregiudizi, conflittualità e violenza, dimostrando che era possibile, invece, promuovere il dialogo e costruire percorsi di cooperazione. Per far questo, era necessario modificare i programmi scolastici, che privilegiavano lo studio della storia e della geografia europea

⁹⁷ Cfr. E. SHOHAT, *Sephardim in Israel: Zionism from the Standpoint of its Jewish Victims*, in «Social Text», 19-20, 1988, pp. 1-35; E. SHOHAT, *The Invention of the Mizrahim*, in «Journal of Palestine Studies», 29, 1, 1999, pp. 5-20.

⁹⁸ Cfr. I. BEN NAHUM, "Shomrim Hazak!" *The Hashomer Hatzair Youth Movement in Eretz Israel 1929-1939*, Givat Haviva, Hotsa'at Yad Ya'ari, 2005 (in ebraico).

⁹⁹ Si pensi a questo proposito al film-documentario israeliano *Izkor!* di EYAL SIVAN.

¹⁰⁰ Cfr. N.J. BROWN, *Palestinian Politics after the Oslo Accords: Resuming Arab Palestine*, Berkeley, CA, University of California Press, 2003.

¹⁰¹ Cfr. E. LOTTI, *Occupazione e nazione nel nuovo curriculum palestinese*, in «Comunicazione politica», 2, pp. 281-296.

a scapito di quella della regione araba e mediorientale, dove Israele è collocato, e superare una didattica della storia che rafforzava un sentimento etnocentrico tra i giovani, in particolare studiando la Bibbia come se fosse la storia nazionale, provocando quello che lo studioso Vamik D. Volkan ha definito il “collasso del tempo“, vale a dire la sovrapposizione di quel passato remoto con la situazione politica attuale.¹⁰²

Uno dei primi tentativi in tal senso fu la creazione, nel 1949, del seminario di *Givat Haviva*, un centro per l’educazione congiunta di arabi ed ebrei, che divenne un punto di riferimento dell’associazionismo e dell’educazione al dialogo. Ispirato ai valori del socialismo collettivista e del pionierismo, questo esperimento si prefiggeva di aiutare, da un lato, gli studenti arabi a concepire lo sviluppo di una vita in Israele in termini di coesistenza fraterna e, dall’altro, di educare la comunità ebraica alla società araba e agli usi arabi, all’interno della realtà locale nella quale sorgeva. Si trattava di un piccolo tentativo per «costruire almeno una parte di quel ponte di comprensione reciproca che un giorno verrà costruito», una sorta di oasi di tolleranza all’interno di un contesto socio-politico che continuava ad educare i giovani su valori che affermavano la centralità del nazionalismo.¹⁰³ Nonostante i molteplici ostacoli che la convivenza e l’educazione in comune comportavano, come la barriera linguistica e le diffidenze e i sospetti iniziali, *Givat Haviva* rappresentò il precedente diretto di importanti esperimenti di educazione in comune che si sarebbero sviluppati successivamente, quali *Neve Shalom/Wahat as-Salam* e *Hand in Hand*, appunto. Scuole che, adottando un approccio basato sul bilinguismo e sul multiculturalismo, si prefiggono di superare la situazione di separazione e di discriminazione esistente tra le due comunità all’interno del paese, partendo proprio dalla trasformazione del sistema scolastico ed educativo in direzione di una maggiore integrazione. Come ricorda Josie Mendelson, direttrice della scuola *Hand in Hand*,

«I believe that education has the power to change realities and bring about social change. It is a long process but when our children graduate

¹⁰² S. VARIN – V.D. VOLKAN, eds., *Violence or Dialogue? Psychoanalytic Insights on Terror and Terrorism*, London, IPA, 2003.

¹⁰³ M. SIMONI, *Giovani, educazione e democrazia in Israele. La prospettiva di «New Outlook» negli anni Sessanta*, in «Società, Mutamento, Politica», III, 5, 2012, p. 128.

and begin to take up influential position in society – many things will change. We have to persist and continue forward».¹⁰⁴

Ebreo nato in Sudafrica, il paese dove il razzismo era legalizzato, Josie era passata da una situazione di minoranza all'interno della minoranza, quella ebraica all'interno della minoranza bianca, ad una situazione di maggioranza, una volta arrivata in Israele nel 1967. Tuttavia, il paese che aveva trovato era molto diverso da quello che aveva immaginato: la società che si presentava era molto più plurale e complessa di quanto non avesse pensato prima di trasferirsi. Quello che bisognava fare, secondo Josie, era

«invest in education and touch the chord of the most difficult and fundamental questions. [...] No problem exist between Jews and Arab in Israel on the superficial social level. The problem begin with the questions of the character and history of the state. This is our rationale of educating our children: not to close one's eyes when faced with difficult questions but rather to confront them and learn to listen to each other's words».¹⁰⁵

In effetti, sin dalla nascita, Israele si era confrontato con la diversità culturale, che era aumentata e si è arricchita con il passare degli anni. Agli arabi e agli ebrei askenaziti del vecchio *Yishuv* si erano uniti gli ebrei sefarditi, gli ebrei russi ed etiopici, trasformando il paese di fatto in un *melting pot* di culture e lingue diverse. Tuttavia, questa diversità era stata ignorata in nome di una cultura egemone dominante che si era cercato, anche e soprattutto attraverso la scuola e l'educazione, di imporre e legittimare. La sfida di queste scuole è di superare questa visione unilaterale della storia e della società israeliana. Il loro principale obiettivo è quello di ispirare nei giovani la conoscenza e il rispetto reciproci e di costruire un'identità condivisa, pur nel rispetto e nella consapevolezza della propria storia e cultura. Riprendendo gli insegnamenti di Martin Buber, secondo il quale l'uomo si definisce come persona nella relazione con l'altro e solo in questa relazione conosce se stesso e l'altro, l'approccio adottato da queste scuole favorisce una maggiore consapevolezza della propria identità, linguistica e culturale, attraverso la conoscenza e il rispetto dell'identità altrui, sia linguistica sia culturale. Per

¹⁰⁴ MENDELSON, *An Optimistic Story*, in *Hand in Hand. Jewish and Arab Families in Israel*, cit., p. 70/E.

¹⁰⁵ *Ibid.*

il filosofo ebreo, l'insegnamento, l'incontro, il dialogo costituiscono l'occasione di unione fra gli uomini e il pieno riconoscimento dell'alterità. Come ricorda Lily Mesh, un'ebrea argentina che ha lavorato come insegnante nelle scuole bilingui in Israele,

«The relationship that I have had with Arab society influenced my perceptions of my own identity. Everithing connected to my Jewish identity became increasengly strengthened, as I became more in touch with the other culture and religion. I understood that in order to have a good relationship with the “other”, one must start off with a strong understanding of one’s own identity. Things that were once meaningless, like lighting Shabbat candles or Friday night dinner, began to take on a different significance. The meeting in the bilingual school created within me a deep layer of self-acceptance along with acceptance of the “other”. [...] The school has made me examine and explore in order to find out exactly who I am and to define what I want. I was always attentive and tolerant, but now there is more place for my self; I now do things for others without canceling myself out».¹⁰⁶

L'educazione, secondo Martin Buber, ha a che fare con l'esistenza e si esprime nelle diverse visioni del mondo. Come scrive nel saggio *Bildung e Weltanschauung*, nessuno «può mostrare qualcosa in modo diverso da come gli si presenta, quindi la mostrerà necessariamente da un certo punto di vista!».¹⁰⁷ Non è possibile, dunque, insegnare liberi da una determinata visione del mondo, ma questa deve coltivare un rapporto adeguatamente vitale con il mondo osservato. In questo senso, secondo Buber, anche volendo rimanere ancorati ad una realtà, non si può non tener conto delle altrui rappresentazioni della realtà e questo esercizio di doppia prospettiva, oggettiva e intersoggettiva, è ciò che caratterizza i contesti educativi:

«La formazione in questione pone i gruppi divisi da diverse visioni del mondo (*Weltanschauungsgruppen*) di fronte alla totalità: e, dato che non si tratta di un oggetto staccato dal resto, ma della vita, che accomuna tutti, nessuno può schierarsi in gruppi separati tra loro e stare a guardare. Tali gruppi devono accogliere anche ciò che sperimentano di avere in comune, accettando di avere a che fare gli uni con gli altri, dato che solo nell'accettazione di una comune esperienza vissuta, essi riescono davvero a percepire la potenza (*Gewalt*) del tutto: il gruppo moderno si vuole “imporre”, vuole diventare il tutto. Ma il tutto non è qualcosa che si fa, il tutto cresce. Chi si vuole imporre al tutto lo perde,

¹⁰⁶ L. MESH, *A Teacher With Vision*, in *Hand in Hand. Jewish and Arab Families in Israel*, cit., pp. 88E-89E.

¹⁰⁷ M. BUBER, *Discorsi sull'educazione*, a cura di A. Aluffi Pentini, Roma, Armando Editore, p. 74.

proprio mentre sembra averlo conquistato; chi si abbandona a lui cresce con lui: solo nella sua totalità che cresce risiede la produttività originaria (vale a dire libera) di una cultura (*Volkstum*), e solo guardando in modo mirato alla totalità tale produttività diventa possibile». ¹⁰⁸

Secondo Buber, il lavoro di formazione unisce i gruppi per creare un modello di comunità, intesa non come un insieme di persone che la pensano allo stesso modo, ma «come un vero e proprio insieme di persone che, pur avendo una stessa origine [...] o un'appartenenza comune [...] hanno opinioni diverse». ¹⁰⁹ In altri termini, la comunità è il superamento dell'alterità nell'unità vissuta. ¹¹⁰

L'approccio educativo adottato in queste scuole arabo-ebraiche è proprio teso a creare una comunità all'interno della quale gruppi etnici, culturali e linguistici diversi si relazionano, nel rispetto del punto di vista altrui, superando pregiudizi e lavorando per la pace e la coesistenza. Come spiega Dalia Perez, un'ebrea sefardita, insegnante e madre di due bambine che frequentano la scuola *Hand in Hand*:

«They are growing up in a multicultural, bi-national framework that will enable them to develop a broader, more tolerant and sophisticated world outlook. I have no doubt that all the pupils in the school, including my daughters, will grow up to be better human beings and citizens. [...] My parents came from an Arab country and my culture is partially Arab. At a certain stage I understood that the alienation of some of the Mizrachim from their Arab culture stems from the fact that Israeli society has distanced itself from the culture of the Arabs [...] [The school Hand in Hand] is living proof that multiculturalism is not just a beautiful theory, it can be implemented. Our school sphere encompasses great differences and diversities and each group expresses itself in its own unique way. Nonetheless, we also share common values and beliefs, the most important of which is the belief that Jews and Arabs – if they so wish – are able to live side by side in peace and brotherhood». ¹¹¹

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 76.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 77.

¹¹⁰ Cfr. *ibid.*

¹¹¹ D. PEREZ, *An Equal Meeting Requires an Equal Framework*, in *Hand in Hand. Jewish and Arab Families in Israel*, cit., pp. 43E-44E.