



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale in Lingue e Istituzioni economiche e giuridiche dell'Asia e dell'Africa Mediterranea

Tesi di Laurea Magistrale

—

Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

L'educazione palestinese ed il suo ruolo
nella costruzione dell'identità nazionale
attraverso un'analisi socio semiotica e
multimodale dei libri di testo

Relatore

Ch.ma Prof.ssa Barbara De Poli

Correlatore

Ch.ma Prof.ssa Antonella Gheretti

Laureanda

Silvia Di Cesare

Matricola 839858

Anno Accademico

2012/2013

Indice generale

مقدمة.....	4
Introduzione.....	7
Capitolo 1	
Evoluzione e pilastri storico-culturali dell'identità palestinese.....	11
1 Dal Tardo Impero Ottomano alla Guerra del 1948	13
2 Dalla Nakba alla Prima Intifada.....	18
3 L'islamizzazione dell'identità nazionale palestinese	21
4 Conclusione.....	24
Capitolo 2	
Il sistema scolastico palestinese.....	27
1 Evoluzione storica del sistema scolastico palestinese.....	27
2 Il sistema educativo palestinese.....	33
2.1 La struttura e l'organizzazione amministrativa.....	33
Scuola dell'infanzia:.....	34
Istruzione Generale.....	34
Istruzione Superiore.....	34
2.2 Tasso di scolarità, dispersione scolastica e qualità dell'istruzione	35
3 Il curriculum nazionale	38
3.1 Principi Generali.....	39
3.2 Obiettivi educativi.....	40
3.3 Contenuti di insegnamento e formazione.....	42
4 Conclusione.....	42
Capitolo 3	
L'identità nazionale nei libri di testo.....	45
1 Sociosemiotica e multimodalità.....	46
2 Analisi dei libri di testo.....	49
2.1 La rappresentazione della Palestina.....	52
La geografia dell'esclusione.....	52
La società palestinese.....	54
2.2 L'essenza islamica della Palestina:Gerusalemme.....	60
3 La memoria collettiva.....	63
3.1 Il culto della continuità	63
3.2 Usable Past: la resistenza ed il sacrificio.....	67
3.3 Usable present	70
4 Conclusione.....	72

Conclusione.....	74
Bibliografia.....	78
Sitografia.....	84

مقدمة

على رغم من أن تحدد ظاهرة العولمة انهيار الهوية، في الواقع تصبح ضرورة الاستعراف دائماً مهم لكل هذه الأشخاص الذين يبحثون عن مجتمع ليكون جزءاً منهم. في السياق الفلسطيني هي ضرورة الاستعراف أكثر قوة بسبب الوضع السياسي والاجتماعي للصراع الذي يعيشه السكان .

بلا شك تزيد الصراعات ليصنع حدوداً جغرافية و ثقافية بيننا وبينهم. هذا الميل ميزة لعملية خلق الهوية. ولكن ليس فكرة الهوية الوطنية مفهومة طبيعية، من الضرورة اختراع تخليد الهوية الوطنية لأن شعور الانتماء نتيجة المعركة المستمرة.

تصنع الهوية الوطنية مع قراءة الماضي لاستخدامها في الحاضر و خلق الرواية المشتركة للمستقبل و تعزيز الارتباط المجتمعي الذي يستند الى مجموعة من رموز و تقاليد مشتركة. ينقل هذا شعور الانتماء خلال وسائل النظام المدرسي و وسائل مهمة و رمز السلطة الدولية . الهدف لهذه الأطروحة هو تحليل الوسائل المستخدمة في النظام المدرسي الدولي الفلسطيني لانتشار الهيمنة الثقافية و شعور انتماء الهوية. هذه الوسائل هي الكتب المدرسية. وصف نوريت بيليد الحنان الكتب المدرسية ك«الوسائل من خلال يشكل كيفية الفهم الاجتماعي و التصنيف و التفسير للذكر و كل هذا يستخدم ليقرر الهوية الشخصية و الوطنية»¹. كانت الكتب المدرسية الفلسطينية كالكتب الاسرائيلية في وسط النقاش العالمي. ولكن كان هدف الكثير من هذه الدراسات أن يبحث وجود الموافقات الايديولوجية التي تشدد شعور الكراهية بين الشعبين. على عكس من ذلك، تركز هذه الأطروحة على دور الكتب المدرسية في خلق الصورة الشخصية في سياق المجتمع و ليس في خلق صورة الآخر. تحاول هذه الدراسة ان تكتشف في الكتب المدرسية مجموعة من كل الهياكل النظرية التي أقيم استخدامها بخلق الهوية الوطنية مثل الذاكرة المشتركة و الكثير من الأركان الثقافية و الايديولوجية.

من وجهة النظر المتهجية أقيم استخدامها بتحليل السميوطيقي الاجتماعي الذي يستند على دراسة خلق العلامة في سياق اجتماعي محدود. سيستخدم مع النظرية السميوطيقية الاجتماعية أيضاً النظرية التي تسمى بالانجليزية نظرية الـ *multimodality*. كانت هذه النظرية تنشأ من العلمين خنتير خريس و ثيوفان ليووين. سنحلل خلال نظريتهم الكتب المدرسية التي تمثل مورد السميوطيقي، هناك فيها كثير من الطريقات السميوطيقية

1 N. Peled-Elhanan, *Palestine in Israeli school books*, I.B. Taurus, New York 2012 p. iix

شخصية الطالب، و في نفس الوقت إبقاء الثقافة الهيمنية و النظام الاجتماعي الحالي. في اطار الصراع الذي يضل في الارض الفلسطينية نخذ أهمية كبيرة لابقاء الثقافة مهيمنة و النظام الاجتماعي محدود من القوات المسيطرة. تستطيع التربية ان تكون وسيلة لكي يتحقق هذا الهدف اكثر من التربية تستطيع الكتب المدرسية ان تلعب هذا الدور المهم. الكتب هي الآلة التي هي بين أيدي السلطة و بالإضافة إلى ذلك مم يعرض الاختلفة بين النظام المدرسي الذي يستهدف تحقيق تطوير شخصية الطالب و النظام المدرسي الذي يستخدم لدعاية فقط.

Introduzione

Nonostante il fenomeno della globalizzazione abbia da un certo punto di vista segnato il «tracollo della gerarchia (vera o presunta) dell'identità»², in realtà il bisogno di «*identificazione* diventa sempre più importante per quegli individui che cercano disperatamente un *noi* di cui entrare a far parte»³. Nel contesto palestinese il bisogno di *identificazione* appare, poi, incrementato dalla situazione politica e sociale di conflitto che la popolazione vive. Se, infatti, una delle ragioni che da sempre hanno spinto l'uomo a creare l'identità nazionale è porre un confine non solo geografico, ma soprattutto culturale tra il *noi* ed il *loro*, è indubbio che i conflitti acuiscono tale propensione.

L'identità nazionale, però, ancor più delle altre identità, non è un concetto “naturale”. Essa va creata, inventata e soprattutto perpetuata: il senso di naturalezza dell'identità nazionale, ma soprattutto dell'appartenenza individuale a tale nazione, è il risultato di una continua lotta e di un continuo processo di riproduzione e diffusione.

Le identità nazionali vengono costruite rileggendo il passato in funzione del presente, creando una prospettiva futura comune e rinsaldando il legame sociale facendo perno su valori, simboli e tradizioni condivise. Questo processo di formazione del sentimento di appartenenza ad una nazione viene alimentato, trasmesso alle nuove generazioni attraverso lo strumento scolastico, «il principale strumento e il simbolo del potere statale»⁴.

Lo studio portato avanti in questa tesi mira ad analizzare gli strumenti utilizzati all'interno del sistema scolastico statale palestinese per diffondere la cultura egemone ed il senso di appartenenza identitario. Gli strumenti in questione sono rappresentati dai libri di testo, che Nurit Peled-Elhanan descrive come «gli strumenti attraverso i quali lo Stato forma le modalità di percezione, di categorizzazione e di interpretazione della memoria, che servono per determinare le identità personali e nazionali»⁵.

I libri di testo palestinesi, così come i loro corrispettivi israeliani, sono stati molto spesso al centro del dibattito specialistico. Numerose sono state le pubblicazioni scientifiche⁶ che hanno preso in esame i libri di testo adottati nei due diversi sistemi

2 Z.Bauman, *Intervista sull'identità*, Gius. Laterza e Figli, Bari 2012, p. 29

3 Ivi, p. 25

4 E. Gellner, *Nations and Nationalism*, Cornell University Press, New York 1983, p. 34

5 N. Peled-Elhanan, *Palestine in Israeli school books*, I.B. Taurus, New York 2012 p. iix

6 Questi sono solo alcune delle molte pubblicazioni sull'argomento:

Impact-se, *Palestinian Authority School Textbooks, 2011:A Draft Report on Attitudes toward Israel*

scolastici, con lo scopo di accertare o meno la presenza e la divulgazione di posizioni ideologiche che portano ad intensificare il sentimento di odio e di intolleranza tra i due popoli.

Il lavoro proposto in queste pagine, però, focalizza l'attenzione sul ruolo dei libri di testo non tanto nella creazione dell'immagine dell'*altro*, quanto nella creazione dell'immagine di *sé*. Partendo da una base teorica che vede nella costruzione di un culto della continuità, di una memoria collettiva e di una serie di pilastri ideologico-culturali le fondamenta sulle quali si costruisce l'architettura identitaria nazionale, si è cercato di individuare tali strutture teoriche all'interno dei manuali scolastici adottati nell'attuale sistema scolastico palestinese.

Il miglior approccio a questo tipo di analisi ci è sembrato quello della teoria sociosemiotica. Questo tipo di approccio metodologico si basa sullo studio della costruzione del segno, quindi di quegli «artefatti che noi utilizziamo per comunicare»⁷, all'interno di un determinato contesto sociale. La teoria sociosemiotica verrà affiancata ad un approccio multimodale alla risorsa semiotica, che nel nostro caso è rappresentata dal libro di testo. Seguendo la teoria portata avanti da Gunther Kress e Theo van Leeuwen⁸, analizzeremo i manuali di testo in esame considerandoli come una risorsa multimodale in cui i vari tipi di modalità semiotica, dalla scrittura, all'immagine al layout di pagina, interagiscono e si condizionano. Il significato finale della risorsa semiotica sarà quindi dato dalla moltiplicazione e dall'interrelazione delle diverse modalità.

Prima però di passare all'analisi sociosemiotica abbiamo ritenuto necessario creare un substrato teorico sul quale sviluppare poi il nostro studio. Nella prima parte del lavoro si cercherà, quindi, di tracciare l'evoluzione storica dell'identità nazionale palestinese, attraverso lo studio dei cambiamenti sociali avvenuti in tre diverse fasi della storia: dal Tardo Impero Ottomano alla guerra del 1948, dal Nakba alla Prima Intifada per concludere con gli ultimi decenni in cui si è assistito a quella che abbiamo chiamato

and the Jews; Peace and Non-Violence; the West Gender and the Environment, 2011, www.impact-se.org (21/01/2014)

IPCRI, *Analysis and evaluation of the new Palestinian Curriculum. Report III*, 2006, <http://www.ipcri.org/index.php/publications/research-and-information/125-analysis-and-evaluation-of-the-new-palestinian-curriculum-report-ii-2005> (21/01/2014)

IPCRI, *Peace, Tolerance and the Palestinian "Other" in Israeli Textbooks .An analysis of state and state-religious Israeli textbooks for grades 1-12*, 2009, <http://www.impact-se.org/docs/reports/Israel/Israel2012.pdf> (21/01/2014)

7 G. Kress, *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*, Routledge, New York, 2010 p. 54

8 G. Kress, T. Van Leeuwen, *Multimodal Discourse*, Bloomsbury Academic, London, 2001

“l'islamizzazione” dell'identità palestinese. Per ogni periodo storico verranno messi in luce quegli eventi che hanno rappresentato un momento di svolta o un trauma comune per la popolazione palestinese, eventi fondamentali che sono stati in seguito utilizzati per la costruzione della memoria collettiva di questo popolo. Inoltre si cercherà di identificare tutti quei pilastri ideologico-culturali che sono alla base dell'identità nazionale palestinese e che ancora oggi vengono utilizzati come veicoli di trasmissione del sentimento di appartenenza identitario.

Questa disamina da una parte ci aiuterà a comprendere quali sono i meccanismi di «invenzione della tradizione»⁹ messi in campo per la costruzione dell'identità palestinese, dalla ricostruzione e rilettura della storia alla creazione di un passato fruibile e di una memoria collettiva nazionale, dall'altra ci fornirà tutti gli elementi che costituiranno poi la base di ricerca della nostra analisi sociosemiotica dei manuali.

Si procederà poi allo studio del sistema dell'istruzione statale palestinese, nato come istituzione nazionale indipendente nel 1994 con la creazione del Ministero dell'Istruzione e dell'Alta Formazione. Nel periodo precedente questa data, però una serie di amministrazioni statali si sono susseguite al controllo del sistema scolastico in Palestina. Partendo quindi dallo studio della gestione dell'istruzione pubblica in Palestina durante l'Impero Ottomano, si sposterà poi il focus della ricerca sull'attuale organizzazione amministrativa del sistema scolastico palestinese.

Una parte importante di questo capitolo delineerà gli obiettivi educativi e i valori sociali alla base del nuovo curriculum nazionale entrato in vigore nell'anno 2000. La creazione di un proprio curriculum nazionale ha segnato un momento di svolta all'interno del sistema scolastico palestinese, le cui conseguenze si estenderanno anche al di là dell'istituzione scolastica, influenzando in modo significativo nel panorama culturale e politico della Palestina. Come vedremo in seguito, già all'interno del Piano del Curriculum Nazionale troveremo esplicitata la volontà degli autori del suddetto piano, di dar vita ad un curriculum scolastico che miri a 'valorizzare e incoraggiare l'identità nazionale e culturale palestinese'¹⁰.

Solo dopo questo *excursus* teorico, si procederà all'illustrazione dei risultati dell'analisi sociosemiotica e multimodale effettuata sui manuali di Storia e di Educazione Nazionale adottati nel ciclo primario e secondario del sistema scolastico palestinese. Basandoci sui dati frutto della disanima storica dell'evoluzione dell'identità nazionale,

9 E. J. Hobsbawm e T. Ranger, *L'invenzione della tradizione*, Giulio Einaudi editore, Torino 1994

10 Cfr MOEHE, *Hitta al minhağ al filastīnī al awwal*, 1998

l'analisi proposta si concentrerà da una parte sull'utilizzo dei simboli identitari o comunque di immagini, mappe o elementi testuali che rimandano a quei pilastri ideologici-culturali che sono stati identificati come cardini della rappresentazione identitaria nazionale. Nella seconda parte invece il focus della ricerca sarà rappresentato dal processo di creazione della memoria collettiva, un processo che attraverso le strategie di *ricontestualizzazione* e selezione del passato, riesce a dar vita ad una narrazione storica che consolida e perpetua l'identità nazionale.

Consapevoli dell'antinomia che è insita in ogni sistema scolastico pubblico che vede quest'ultimo rappresentare allo stesso tempo «uno strumento di realizzazione individuale e una tecnica di riproduzione per il mantenimento e lo sviluppo di una cultura»¹¹, ipotizzando che sia di notevole importanza in un contesto sociale e politico come quello palestinese, conservare attraverso l'identità nazionale e culturale un determinato ordine sociale, lo scopo di questa tesi sarà quello di evidenziare quale dei due aspetti dell'antinomia sopra esposta sia stato privilegiato nelle scelte portate avanti dal dicastero dell'istruzione palestinese. Per raggiungere questo traguardo si cercherà di rilevare l'utilizzo fatto dello strumento pedagogico dei libri di testo. Questi oltre a costituire dei mezzi importanti nelle mani delle autorità nel processo di costruzione del progetto educativo statale, rappresentano anche l'ago di una bilancia in cui viene misurata la propensione di tale progetto verso un approccio propagandistico all'istruzione o al contrario verso una reale formazione critica dello studente.

11 J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Giangiaco Feltrinelli editore, Milano 2011, p. 80

Capitolo 1

Evoluzione e pilastri storico-culturali dell'identità palestinese

L'approccio ad un'analisi del processo di costruzione di un'identità nazionale deve sempre partire dal presupposto che si ha a che fare con un processo fluido e mutevole; infatti se «lungi dall'essere un oggetto statico l'identità del sé e dell'altro è un processo storico, sociale, intellettuale e politico su cui si interviene profondamente»¹², lo stesso approccio e considerazione può, anzi deve essere usata nello studio o analisi delle identità nazionali.

La Palestina rappresenta storicamente una 'creazione' recente, ma in questo arco di tempo ha dimostrato una forte tendenza a ricostruire e modificare la sua identità nazionale. Le identità collettive, in particolar modo quella nazionale, «devono essere considerate come una strategia sociopolitica che serve a far fronte alle mutevoli situazioni di pericolo»¹³.

Non bisogna però cadere nel tranello di vedere l'identità nazionale della Palestina come un fenomeno culturale collettivo nato solo come strumento di difesa dalle interazioni e dagli attacchi esterni. Molti storici¹⁴ infatti leggono la costruzione dell'identità palestinese come un meccanismo promosso dall'élite autoctona in seguito alla prima ondata di immigrazione dei sionisti in terra palestinese, iniziata negli ultimi decenni dell'Ottocento. Così facendo si è portati a leggere l'identità palestinese come un fenomeno nato e sviluppatosi solo in conseguenza della presenza 'nemica' e basato esclusivamente sull'avversione nei confronti dell'*altro*.

In questo capitolo si cercherà di illustrare come in realtà un senso di appartenenza ad uno stesso gruppo sociale nei territori palestinesi fosse presente già nel periodo del Tardo Impero Ottomano. Si potrebbe infatti parlare di un sentimento di identità regionale già presente nelle popolazioni che abitavano i territori della Palestina storica; identità regionale che attraverso l'intervento della classe degli intellettuali palestinesi si è evoluta fino ad arrivare a diventare un sentimento di identità nazionale,

12 E. Said, *Orientalismo*, Giangiaco Feltrinelli, Milano 2007, p.330

13 B. Kimmerling, *The formation of Palestinian collective identities: The Ottoman and the Mandatory periods*, in "Middle Eastern Studies", 36, 2000, p. 71

14 Come ad esempio la sociologa Lisa Taraki che attribuisce un ruolo preponderante se non addirittura scatenante della creazione dell'identità palestinese all'avvento del Sionismo, Cfr. M., Litvak *A Palestinian past: national construction and reconstruction*, in "History and Memory", n.6, 1994, p. 27

caratterizzandosi di tutti quegli aspetti di cui daremo conto nelle prossime pagine. Non si intende con questo negare che i vari interventi esterni, fortemente traumatici, che hanno visto come protagonista la terra palestinese, dalle crociate, al periodo mandatario seguito alla prima guerra mondiale, fino ad arrivare all'avvento del sionismo, non abbiano influenzato ed in qualche modo condizionato l'evoluzione dell'identità. Il campo di battaglia è come afferma Zygmunt Bauman, «l'habitat naturale dell'identità»¹⁵, così come è vero che la sua «costruzione richiede che si stabiliscano degli opposti e degli 'altri'»¹⁶. Questo però non basta a ridurre il lungo percorso di costruzione dell'identità palestinese come mera congettura derivata da interventi esterni. Come descritto dallo storico Ilan Pappè in *Palestina l'attaccamento alla terra che si svilupperà nel tempo fino a divenire un senso di appartenenza comune, «non deriva da un imperativo nazionale, ma da motivazioni assai più pratiche»*¹⁷, come vedremo nel seguente paragrafo.

In definitiva si può dedurre che il processo di creazione dell'identità nazionale palestinese si sviluppa in diverse fasi storiche e strutturali che portano a distinguere due diversi momenti: il primo in cui era prevalente quello che Bauman chiama il «modello etnico»¹⁸ dell'identità in cui cioè il senso di appartenenza veniva imposto alla nascita per ragioni puramente geografiche. A questo modello si sarebbe in seguito aggiunto il «modello civico»¹⁹ che alla visione culturale dell'identità aggiunge l'elemento politico, di scelta dell'individuo. Questo passaggio sarebbe avvenuto grazie all'intervento dell'élite intellettuale palestinese che attraverso varie pratiche politiche e culturali avrebbe spinto le popolazioni a prendere coscienza della loro appartenenza nazionale, provvedendo a fornire i confini, le strutture, i valori, i miti, una narrazione nazionale e tutti quegli elementi che costituiscono l'identità attuale del popolo palestinese. L'evidente influenza avuta dall'élite culturale in tutte le fasi della creazione dell'identità ci porta a leggere questo processo come esempio del modello delle «vertical ethnies» descritto da Smith, il quale attribuisce ad un piccola comunità di intellettuali la volontà di trasformare la concezione di sé da meramente etno-religiosa a politica²⁰.

15 Z.Bauman, *Op. Cit.*, p. 74

16 E.Said, *Op. Cit* p. 329

17 I. Pappè, *Storia della Palestina moderna. Una terra due popoli*, Einaudi, Torino 2005, p. 56

18 Z.Bauman, *Op. Cit.*, p. 70

19 *Ibidem*

20 Cfr. Z.J.Foster, *The emergence of a Palestinian national identity: a theory-driven approach*, in "Michigan Journal of History", Winter 2007

Nelle prossime pagine delinearemo i vari passaggi che hanno portato alla formazione dell'attuale identità palestinese, attraverso una suddivisione storica che tende a mettere in luce gli eventi che maggiormente hanno influenzato questo processo.

Nel corso dell'analisi punteremo molto l'attenzione su tutte le strategie di invenzione della tradizione,²¹ rilettura e ricostruzione della storia e di un 'passato fruibile', formulazione di un «terreno comune, costituito da *shared assumptions*»²² e creazione di una memoria collettiva, che servono a comporre il puzzle identitario nazionale e a dar vita a quel fenomeno culturale collettivo che è l'identità nazionale.

1 Dal Tardo Impero Ottomano alla Guerra del 1948

La fine dell'Ottocento vide l'inizio da parte dell'Impero ottomano di un processo di riorganizzazione amministrativa della regione della mezzaluna fertile, che ebbe come protagonista la Palestina. Secondo Pappè, essa venne trasformata in «un'unità geografica maggiormente coesa»²³ grazie alla creazione del Sangiaccato indipendente di Gerusalemme nel 1874. A livello sociale questa riforma aumentò il senso di appartenenza regionale già presente nella popolazione autoctona palestinese, senso di appartenenza che può essere letto come embrione della successiva identità nazionale.

La presenza già all'epoca dell'esistenza percepita di una 'terra di Palestina' ci viene tramandata da documenti che rilevano la necessità di costruire una provincia autonoma nei territori che vanno dal Giordano al mare e da Gerusalemme a Beersheba, così come dalle documentate proteste che le popolazioni misero in atto quando l'Impero Ottomano annesse Nablus al vilayet di Beirut. Come avremo modo di osservare, questi episodi possono essere letti come prodromi del nazionalismo palestinese sviluppatosi nel 1920.

Non ignorando i processi di “invenzione della tradizione”²⁴ che anche nel caso della Palestina conformeranno in parte la costruzione dell'identità nazionale, si può nondimeno rilevare come in Palestina fosse presente già alla fine del XIX secolo un senso di appartenenza locale.

Rashid Khalidi descrive tre dei fattori che si celano alla base di questo sentimento di identificazione da parte degli abitanti locali, nel periodo che precede la Prima Guerra Mondiale: l'attaccamento alla Palestina come Terra Santa, la delimitazione geografica

21 E. J. Hobsbawm e T. Ranger, *Op. cit.*

22 N. Peled-Elhanan, *Op. Cit.*, p. 20

23 I. Pappè, *Op. cit.*, p. 35

24 E. J. Hobsbawm e T. Ranger, *Op. Cit.*

e politica fatta dall'Impero Ottomano, il riconoscimento della Palestina come un'entità a sé stante all'interno della regione da parte delle forze colonizzatrici occidentali, ed infine la presenza all'interno della società palestinese di un forte "patriottismo urbano"²⁵. Quest'ultimo aspetto, tipico delle società arabe, finì con il passare del tempo e con l'aumento dei contatti tra le varie élite locali per allargarsi fino a far nascere un senso di appartenenza ad un'entità più grande di un villaggio, di una città o dei suoi immediati dintorni.

Nel periodo antecedente alla prima guerra mondiale, con l'aumento delle persecuzioni ai danni degli ebrei nei paesi dell'Europa orientale, aumentò anche il processo di colonizzazione sionista in Palestina. L'immigrazione ebraica veniva però osteggiata da una forte opposizione da parte della popolazione palestinese che iniziava a prender coscienza del progetto coloniale ebraico ai danni delle loro terre. I maggiori oppositori all'occupazione straniera furono i contadini palestinesi che per primi subirono le conseguenze della vendita delle terre agli ebrei immigrati, da parte dei proprietari terrieri palestinesi, e per primi intuirono il pericolo di queste operazioni. La loro resistenza venne sostenuta dalla classe intellettuale palestinese che grazie alla stampa, riuscì a creare un *trade d'union* tra le lotte dei *fallāhīn* (contadini) e il malcontento urbano: la popolazione colta delle città ed i *fallāhīn* iniziarono a sentirsi parte di un destino comune, solidali di fronte ad una minaccia esterna.

Fu proprio in questo periodo della storia palestinese che si iniziò a delineare la figura del contadino destinato a rappresentare, in seguito alla successiva rivolta del 1936, uno dei simboli nazionali più forti dell'identità palestinese stessa. Nel contesto della colonizzazione sionista, la figura del contadino iniziò a rappresentare il senso di attaccamento alla terra, in contrapposizione alle espropriazioni ed alle vendite agli immigrati ebraici. Il capo coperto con la tradizionale *Kūfiyya*, l'immagine simbolica del contadino palestinese ritratto in un paesaggio stereotipato che riproduce la versione romantica della vegetazione palestinese (l'albero di olive, lo *za 'tar*)²⁶, attraverserà tutte le fasi del processo di costruzione dell'identità nazionale, servendo da collante storico con le prime rivolte anti-coloniali²⁷ e da personificazione del *ṣumūd* (tenacia) e del sacrificio palestinese.

Lo scoppio della prima guerra mondiale ed il successivo crollo dell'Impero Ottomano

25 Cfr. R. Khalidi, *Identità palestinese. La costruzione di una moderna coscienza palestinese*, Bollati Boringhieri, Torino 2003 p. 237

26 Cfr. T. Swedenburg, *The Palestinian peasant as national signifier*, in "Anthropological quarterly", 63, 1990, p. 20

27 Cfr. T. Swedenburg, *Op. Cit.*, pag.19

furono un momento di svolta nel percorso del popolo palestinese verso una presa di coscienza nazionalista. L'Inghilterra aveva ottenuto il mandato dalle Nazioni Unite per i territori della Palestina e notevoli furono, da parte delle autorità mandatarie inglesi, le promesse fatte alla comunità ebraica di soddisfazione dei diritti nazionali. Per la comunità maggioritaria palestinese sembrava, invece, allontanarsi sempre di più la reale prospettiva di instaurazione di un'entità nazionale. «La penetrazione europea, le regole ottomane e la rete indigena sociale, economica e culturale si combinarono all'interno della Palestina mandataria in modi che avranno profonde implicazioni nel futuro»²⁸. Si può, infatti considerare il periodo mandatario come un punto cruciale nella creazione di un'identità collettiva palestinese, in quanto: «lo stato coloniale inglese diede al paese ed ad un segmento della sua popolazione il loro nome (Palestina), così come i suoi confini e la sua identità geografica, politica e sociale»²⁹.

Intanto, l'intera regione medio orientale veniva travolta dalla nascita dei diversi movimenti nazionalisti, processo che si accompagnava alla lotta contro l'imperialismo occidentale. Mentre però gli egiziani o i siriani «svilupparono una forma di nazionalismo che puntava alla creazione di uno stato nazionale, i palestinesi non dovettero soltanto costruire ed imporre la propria identità ed esistenza politica indipendente contro una potenza coloniale europea, ma dovettero anche opporsi al crescente e potente movimento sionista»³⁰. Sebbene queste rivendicazioni indipendentiste si siano sviluppate in seguito e in contestazione con le spartizioni territoriali messe in atto dalle potenze occidentali, secondo lo storico Ilan Pappé lo sviluppo del nazionalismo nelle regioni del Medio Oriente ed in particolar modo in Palestina, rappresenta una parte integrante del processo di occidentalizzazione della storia mediorientale e nello specifico palestinese: «un effetto collaterale della modernizzazione è la 'nazionalizzazione' delle società tradizionali»³¹.

Le élite politiche medio orientali portavano avanti il discorso nazionalista facendosi forza di un comune terreno culturale e sociale che accomunava tutte le popolazioni mediorientali, in quanto arabi. «Questa aderenza al Pan-arabismo si rifletteva sia nella storiografia palestinese sia nella presentazione del caso nazionale palestinese alle autorità mandatarie britanniche. La necessità di opporsi alla rivendicazione fatta dai

28 B. B. Doumani, *Rediscovering Ottoman Palestine: writing palestinians into history*, Journal of Palestine Studies, v. 21 n. 21, 1992, p.17

29 B. Kimmerling, *Op. cit.* pag 64

30 R. Khalidi, *Op. cit.* ,3 p. 49

31 I. Pappé, *Op. Cit.*, p.10

sionisti di una 'ebraicità' della terra di Palestina, spinse i palestinesi a comporre una storiografia che dimostrasse la continuativa 'arabicità' della Palestina dall'antichità al presente»³². La cosiddetta «teoria dell'onda semitica»³³ dimostrerebbe che il Medio Oriente accolse le popolazioni semitiche provenienti dalla penisola arabica. «Il ritratto dei semiti aventi un'unica origine culturale e territoriale serve come modello di emulazione per l'unità araba contemporanea»³⁴. All'interno del contesto palestinese questa teoria venne interiorizzata dagli storiografi locali, che delinearono una continuità storica assodata tra l'attuale popolazione palestinese e il popolo Cananeo, come si può leggere dal lavoro enciclopedico di Mustafa Dabbagh “*Bilādunā Filasṭīn*”³⁵.

Fu quindi l'élite palestinese a gettare le basi della futura identità culturale, collezionando e riunendo tutti quegli elementi della tradizione palestinese che potevano essere utilizzati come fattori di consolidamento della comunità. Questo venne fatto creando all'interno della popolazione una «ricostruzione del passato, un'interpretazione del presente ed una visione del futuro»³⁶ condivisa, capace di cementare la coesione sociale. Così come nel resto del Medio Oriente infatti «lo sviluppo di preesistenti fedeltà si intrecciavano con l'inizio di fedeltà nuove [...]; queste nuove identità non erano essenziali o primordiali, ma contingenti congetturali e dipendenti da particolari circostanze»³⁷.

La stampa palestinese divenne il più importante canale di diffusione dei valori e dell'ideologia nazionalista. Attraverso essa gli intellettuali, seguendo lo schema della formazione delle «etnie verticali»³⁸ sintetizzati da Smith, riuscirono a diffondere nella popolazione un'idea diversa della Palestina, descrivendola come un territorio definito e delimitato secondo i confini del mandato britannico, con una propria

32 M. Litvak, *A palestinian past: national construction and reconstruction*, in “History and Memory”, n.6, 1994, p. 27

33 Ivi, p. 28

34 M. Litvak, *Op. cit.* p. 28

35 M. Dabbāgh, *Bilādunā Filasṭīn*, Dār al-Ṭalī‘ah, Beirut 1991

36 I. Pappé, *Op. Cit.*, p. 59

37 R. Khalidi, *Op. Cit.*, p. 49

38 Secondo Antony Smith una comunità può arrivare a sviluppare un sentimento di appartenenza nazionale attraverso due diversi percorsi. Il primo è rappresentato da un sforzo promosso da un'istituzione statale, che mira a saldare insieme diverse comunità e popolazioni all'interno di una singola comunità politica che renda egemone il patrimonio storico-culturale della classe dominante. Il secondo percorso è invece appunto quello delle “etnie verticali”, il quale viene percorso da un gruppo di intellettuali che decide di trasformare la propria concezione identitaria da etno-religiosa a politica. Questo viene fatto attraverso una serie di processi intermedi che vanno dal passaggio da comunità territoriale ad unità economica, all'affermazione politica attiva di una comunità in precedenza passivamente subordinata. Cfr., Z.J.Foster, *Op. cit.*, p.1

storiografia nazionale, i propri simboli, i propri miti e le proprie tradizioni.

L'*intelligenza* palestinese iniziò a sviluppare anche una nuova tradizione letteraria, altro veicolo di diffusione dei valori nazionalistici. Un'analisi dei maggiori esponenti della prosa e della poesia palestinese dei primi decenni del novecento ci permette di comprendere come le varie composizioni letterarie rappresentassero delle parabole della situazione politica che viveva la società, ed in essi si ritrovano tutta una serie di temi e simbologie che segneranno la letteratura e di conseguenza l'identità culturale della Palestina degli anni a venire. Numerosi sono, ad esempio le novelle che attraverso metafore e personificazioni hanno contribuito ad alimentare il mito della figura del *fallāḥ* che osteggia il nemico sionista.

Sempre in questi anni si iniziò a celebrare, nella stampa e nella letteratura palestinese, la figura del martire, *šāhid*. Il martirio è un concetto che esprime al massimo il sacrificio e la tenacia del popolo palestinese, nonché il suo attaccamento alla terra. È proprio per questo suo enorme portato empatico che la figura del martire entrerà di diritto nella simbologia dell'identità nazionale venendo, come vedremo in seguito, reinterpretata a seconda dello sviluppo storico e sociale.

Negli anni che divisero i due conflitti mondiali il processo di “invenzione della tradizione” e di costruzione dell'identità palestinese continuò, nonostante, ma allo stesso tempo rafforzato dalle difficoltà causategli dalle istituzioni mandatarie inglesi e dalle forze sioniste che si insediarono in modo sempre più stabile nei territori palestinesi. In questo scenario di lotte sociali e politiche ebbe luogo l'evento che più di tutti segnò e modificò il senso di appartenenza e di solidarietà del popolo palestinese. Nel 1948, infatti, scoppiò la prima guerra arabo-israeliana: la *Nakba*, catastrofe. Se è vero che ogni popolo ha bisogno del proprio evento traumatico per stabilire un legame emotivo che vada oltre i secoli, senza dubbio per i palestinesi la *Nakba* rappresenta questo evento. La sconfitta dell'esercito degli stati arabi portò alla conquista da parte dei sionisti dei territori palestinesi, ed alla proclamazione della nascita dello Stato di Israele. Ad esso seguì quella che lo storico Ilan Pappé ha chiamato, la «pulizia etnica»³⁹ del popolo palestinese. Milioni di palestinesi furono costretti a lasciare le proprie case e molti villaggi vennero rasi al suolo.

39 I. Pappé, *Op. Cit.*, p. 158

2 *Dalla Nakba alla Prima Intifada*

Dopo la drammatica fine della guerra del '48 la popolazione palestinese assistette allo smembramento della Palestina storica in tre diverse entità geopolitiche: la Cisgiordania viene ceduta al controllo della Giordania hashemita, la Striscia di Gaza all'Egitto e il territorio rimanente al neonato Stato d'Israele.

La fondazione dello Stato d'Israele, sulla maggior parte del territorio della Palestina, privò il popolo palestinese della sua rete sociale, culturale e politica che aveva permesso negli anni passati di avviare il processo di costruzione dell'identità nazionale. Il trauma della *Nakba* mise fine alla speranza di emersione di uno stato nazionale palestinese.

La dispersione fisica della popolazione, la perdita delle terre e l'allontanamento dai propri villaggi portò ad una crisi identitaria dei rifugiati palestinesi, che vivevano nei campi profughi dei vicini stati arabi.

Allo stesso tempo il sentimento diffuso di solidarietà dato dalla consapevolezza di aver vissuto un trauma collettivo, cementò un senso di comunità nazionale: «un'identità fondata su una patria perduta»⁴⁰.

L'impossibilità di interagire attraverso una rete sociale e fisica comune, impediva ai palestinesi di portare avanti attraverso un unico fronte, la loro lotta di liberazione. Spinti dal sentimento di appartenenza ad una più grande nazione araba, stimolato anche dal riemergere dell'ideologia panaraba, i palestinesi iniziarono a riporre le loro speranze di vittoria nelle mani dei leader arabi ed in particolare del presidente della RAU, Gamal Abd al-Nasser. Il collasso della Repubblica Araba Unita nel 1961, però, segnò il crollo dell'ideologia panaraba e dei sogni di gloria dei palestinesi.

Nello stesso periodo i palestinesi avevano iniziato a ricostruire, all'interno e tra i diversi campi profughi, uno «spazio sociologico»⁴¹ comune, in cui far «rivivere la loro rete sociale, i loro sistemi di valori, le loro norme e i loro simboli culturali»⁴².

Questo lento processo avvenne soprattutto grazie ai fautori della lotta armata i quali portarono un grande contributo al processo di ricostruzione nazionale palestinese, riaffermando l'identità nazionale in fase di rinnovamento dagli anni '50.

La lotta armata fornì ai palestinesi una nuova identità soggettiva e nazionale frutto del «fenomeno di rinascita della consapevolezza palestinese che accompagnò l'ascesa del

40 I. Pappé, *Op. Cit.*, p. 169

41 Y. Sayigh, *Armed struggle and state formation*, in "Journal of Palestine studies", 26, 1997, pag.19

42 *Ibidem*

movimento di resistenza»⁴³: da rifugiati costretti a dipendere dagli aiuti umanitari internazionali, i palestinesi iniziarono a riconoscersi come membri di un popolo rivoluzionario che stava portando avanti una lotta armata contro l'oppressore israeliano.

Questi eventi portarono alla nascita di una nuova generazione di giovani palestinesi che presero presto le distanze dai loro avi e dalla politica da loro portata avanti. Questa *ġīl al-Nakba*, generazione della catastrofe, non era solo «una riemersione di un'identità regionale o di classe, o una reazione all'oppressione e alla marginalità»⁴⁴, ma era una somma di queste due componenti, e molto più. Essa era soprattutto una reazione alla passività e alla «manipolazione dei regimi arabi»⁴⁵.

Dalle fila di questi giovani combattenti prese vita l'organizzazione politica Fatah, che rappresenterà e influenzerà per molto tempo il processo di costruzione dell'identità nazionale palestinese. Promotrice della resistenza palestinese contro l'occupante, Fatah unisce in modo indelebile la liberazione della Palestina all'affermazione dell'identità palestinese. L'espressione dell'identità veniva però ostacolata dallo Stato d'Israele che proibiva la pubblica esibizione di simboli nazionalisti, spinto dalla volontà di negare totalmente l'esistenza stessa di un'identità nazionale palestinese.

Mossi dalla voglia di comunicare con le masse e di aggirare gli ostacoli posti dalle autorità israeliane, Fatah inizia a focalizzare i sentimenti patriottici su “rappresentazioni sostitutive” capaci di far sentire i palestinesi parti di una comunità. Il miglior veicolo era il ritorno ed il rilancio degli ideali e dei simboli della Palestina rurale.

In questi anni, infatti, ci fu quella che Ted Swedenburg chiama «ruralizzazione della Resistenza»⁴⁶. Il *fallāḥ* ed il paesaggio rurale palestinese diventano i simboli della lotta contro la politica coloniale israeliana che mira a invadere le terre ed espropriare i terreni. Allo stesso tempo la figura del contadino palestinese rappresenta un simbolo in grado di «unire e mobilitare grazie alla sua capacità di dissimulare le differenze tra il passato ed il futuro all'interno del movimento nazionale»⁴⁷. Stabile e determinato il *fallāḥ* diventa «il paradigma di cosa vuol dire essere *sāmīd*, lo stare fermo, ancorato

43 R. Sayigh, *Op. Cit.*, p. 12

44 Ivi, pag.9

45 Ibidem

46 R. Sayigh, *Palestinians: From Peasants to Revolutionaries a Quarter of a Century On: Unexplored problems of Palestinian identity*, in “Presses de l'Ifpo”, 2008, pag. 2

47 T. Swedenburg, *Op. Cit.*, p. 19

alla terra con ostinata determinazione»⁴⁸.

Il concetto di *ṣumūd* si ritrova anche alla base di un altro importante simbolo nazionale che si instaura nell'immaginario collettivo in questi anni: la figura del combattente, il *fidā'i*. Letteralmente il termine *fidā'i* sta a significare "colui che si sacrifica", all'interno della lotta di resistenza palestinese questa figura rappresenta colui che mette a rischio la propria vita contro il nemico sionista. Comunemente ritratti con la tradizionale *Kūfiyya* e con l'AK-47 in mano, i *fidā'iīn* sono stati utilizzati dalle fila di Fatah per «creare e mantenere una specifica identità palestinese: un'identità che affonda le sue radici nella lotta e nel sacrificio»⁴⁹.

Proprio a questa immagine simbolica si rifarà il leader di Fatah e successivamente dell'Organizzazione per la Liberazione della Palestina, Yasser Arafat la cui figura rappresenterà per molti anni la lotta del popolo palestinese.

La terribile sconfitta del 1967 ai danni dell'esercito egiziano e l'occupazione israeliana dei territori della Cisgiordania, della Striscia di Gaza e delle alture del Golan, da una parte fece crollare le speranze di vedersi restituita la propria patria grazie all'intervento degli stati arabi; e dall'altra rafforzò ancora di più il senso di appartenenza identitaria ed il movimento nazionale.

Quest'evoluzione all'interno della società fu stimolata dallo sforzo profuso dall'OLP per stabilire una memoria collettiva nazionale. In questa fase della creazione dell'identità collettiva palestinese il discorso sulla natura araba della Palestina era dato ormai come assodato: ora bisognava provare l'unicità dell'identità palestinese. Ciò venne fatto concentrando la propria attenzione sul patrimonio popolare e culturale palestinese. La riscoperta e l'interesse rinato verso il folklore, la storia e la cultura autoctona «si intensificò notevolmente negli anni '70 come parte del processo di *nation-building*, nonché come reazione alla negazione da parte di Israele dell'esistenza dei palestinesi in quanto popolo»⁵⁰.

Le condizioni di vita all'interno dei campi profughi, diventarono però sempre più insostenibili per la popolazione palestinese. Un forte senso di frustrazione e sfiducia nei confronti dell'OLP si diffuse nei campi profughi e nei territori occupati, fino allo scoppio nel 1987 della Prima Intifada. Questa rivolta popolare presenta tutte le

48 K.J. Peterson-Overtton, *Inventing the Martyr: martyrdom as national signifier*, http://www.academia.edu/301405/Inventing_the_Martyr_Martyrdom_as_Palestinian_National_Signifier, pag. 14

49 T. Swedenburg, *Op. cit.*, p.15

50 M. Litvak, *Op. cit.*, p. 47

caratteristiche di una lotta anti-coloniale contro Israele che oltre all'invasione dei territori palestinesi, portava avanti delle politiche di de-development⁵¹ che miravano a bloccare ogni tentativo palestinese di creare una propria indipendenza istituzionale ed economica.

La Prima Intifada, iniziata da giovani nati e cresciuti nei campi profughi, fu portata avanti dai comitati popolari in cui la maggioranza dei membri erano agricoltori. Caratterizzata da manifestazioni di massa e scontri con le forze dell'esercito israeliano, la Prima Intifada segnò il passaggio dalla generazione della rivoluzione (*ǧīl al-tawra*⁵²) alla generazione dell'Intifada (*ǧīl al-Intifada*) il cui simbolo rappresentativo erano i bambini delle pietre, *atfal al-ḥiǧāra*⁵³. «L'immagine di questi bambini martiri elettrizzò la popolazione portando ad un nuovo, sostenuto livello di mobilitazione e di fervore rivoluzionario»⁵⁴. Oltre a fornire un forte impatto emotivo, i “bambini delle pietre” hanno rappresentato le ancore di salvezza per un movimento nazionale ormai giunto alla stagnazione.

Nella sua poesia “*Atfal al-ḥiǧāra*” Nizzar Qabbani celebra la forza dell'azione di questa nuova generazione di giovanissimi palestinesi, che segnano un punto di svolta all'interno della resistenza. Così come i *fidā'īn* ed i *mujaheddin* in passato, gli *Atfal* hanno rappresentato l'archetipo della lotta di resistenza del popolo palestinese, della *ṣumūd* e del sacrificio che la caratterizzano, andando ad aggiungere un'altra icona agli eroi del *Pantheon* dei palestinesi.

3 *L'islamizzazione dell'identità nazionale palestinese*

All'inizio degli anni Ottanta iniziano a nascere nei territori occupati le prime associazioni islamiche, come *Jihad Islamica* e *Hamas*, quest'ultima ufficialmente costituitasi nel 1987.

La nascita dei movimenti islamici modificherà radicalmente l'identità palestinese rileggendo in chiave religiosa la storia del conflitto e l'ideologia nazionalista nata in conseguenza di esso.

La chiave di volta di questi movimenti si trova esplicitamente descritta nella Carta Costitutiva del Movimento di Resistenza Islamico (*Hamas*), il quale afferma che per il

51 S. Roy, *D-development revisited: Palestinian Economy and society since Oslo*, in “Journal of Palestine Studies”, vol. 28 n. 3, 1999, pp. 64-82

52 K.J. Peterson-Overton, *Op. cit.*, p. 13:

53 *Ibidem*

54 D. Matar, *What it means to be Palestinian: stories of Palestinian peoplehood*, I.B. Taurus & Co Ltd, New York, 2010, p. 160

conflitto israelo-palestinese, l'Islam è l'unica soluzione: le sconfitte subite dagli eserciti arabi e dalla popolazione palestinese contro il nemico israeliano, vengono attribuite all'abbandono dell'Islam da parte della popolazione, ma ancor di più da parte della classe politica che in quegli anni aveva guidato le masse.

Il ritorno all'Islam, con una connotazione nazionalista, viene quindi a rappresentare l'unica ancora di salvezza per la questione palestinese. Per diffondere questa nuova ideologia gli islamisti prendono di mira i luoghi dell'apprendimento e lottano contro i nazionalisti per il controllo delle università locali, «istituirono attività e progetti antagonisti mirati all'educazione della gioventù palestinese e all'esigenza di re-islamizzare la società»⁵⁵.

«L'enfasi dell'«essenza islamica» della causa palestinese»⁵⁶ veniva trasmessa non solo attraverso gli slogan politici, ma anche per mezzo di una rilettura sempre in chiave religiosa dei simboli e dei miti identitari della tradizione palestinese.

Ad esempio la figura dello *šayḥ Izzedin al Qassam*, morto nel 1935 per mano dei soldati britannici, viene ripresa da Hamas e utilizzata come etichetta e simbolo della lotta politica della Palestina. Al Qassam rappresenta la «summa dei due pilastri ideologici-culturali»⁵⁷ del movimento islamico: fedeltà al messaggio religioso e lotta nazionale. Per ribadire questo legame con la figura eroica del passato, Hamas si definì come l'ultimo anello della «catena del *Jihad*»⁵⁸ iniziato con la rivolta dello *šaiḥ*, creando una continuità temporale e culturale molto forte.

Anche il senso di attaccamento alla terra, prima rappresentato attraverso il paradigma del contadino e con vari riferimenti alla vita rurale palestinese, con l'avvento dell'Islam politico viene a caricarsi di un alto valore simbolico religioso. Nonostante i confini della Palestina nell'arco della storia siano sempre stati imprecisi e modificati, la terra palestinese ha sempre rappresentato un territorio distinto conosciuto come «Terra Santa». L'identità religiosa del territorio, data per la maggior parte dalla presenza della città di Gerusalemme è stata enfatizzata da Hamas che arriva a considerarlo un *Waqf* islamico, un dono di Dio indivisibile ed incredibile, «appartenente all'intera nazione musulmana fino al giorno della resurrezione»⁵⁹. Nonostante questa lettura della natura

55 B. Milton-Edwards, *Il fondamentalismo islamico dal 1945*, Salerno Editrice, Roma 2010, p. 89

56 M. Litvak, *The islamization of the Palestinian-Israeli conflict: The case of Hamas*, in "Middle Eastern Studies", vol.34 n. 1, 1998, p. 149

57 P.Caridi, *Hamas. Che cos'è e cosa vuole il movimento radicale palestinese*, Gianciacomo Feltrinelli Editore, Milano 2009, p. 117

58 L.Taraki, *The Islamic resistance movement in the Palestinian uprising*, in "Middle eastern Report", 156, 1989, p. 1

59 Hamas Charter, <http://www.terrorism-info.org.il/en/article/18894>

della terra palestinese rappresenti un esempio di “invenzione della tradizione”⁶⁰, essa contribuisce a dare alla Palestina quel ruolo di centralità all’interno della nazione islamica di cui rappresenterebbe l’emblema.

L’importanza dell’“essenza islamica” del conflitto palestinese e la santità della terra di Palestina si fonda su tutta una serie di pilastri che vanno a costituire alcuni dei simboli storico-culturali di maggior rilievo della Palestina moderna: dalla Moschea Al-Aqsa di Gerusalemme, alla città di Gerusalemme stessa, fino a toccare il concetto del martirio ancora una volta reinterpretato in chiave religiosa.

Come abbiamo già potuto osservare, in tutta la storia del conflitto israelo-palestinese, l’idea del martirio è sempre stata presente come simbolo della lotta e del sacrificio del popolo palestinese. È, però, solo con lo scoppio della seconda Intifada nel 2000 che il martirio è arrivato a «saturare la società palestinese ad un livello senza precedenti»⁶¹. La glorificazione dei martiri veniva portata avanti sulla base di alcuni passi del Corano tratti dalla Sura delle Donne⁶², che promettono il paradiso a coloro che muoiono per amore di Dio. Le mura delle città iniziarono ad esser tappezzate dai volti dei giovani palestinesi morti per mano nemica, canzoni e poemi venivano scritti in loro onore e le strade o le piazze erano a loro dedicate. In questi anni il martirio iniziò a simboleggiare l’affermazione «della propria identità nazionale attraverso la morte e il senso di dovere verso il soggetto nazionale; come i ‘bambini delle pietre’ in precedenza, i martiri servono a ricordare alla popolazione i loro doveri nazionali, doveri rimasti incompiuti»⁶³.

L’evoluzione dell’identità palestinese e la sua rilettura religiosa vengono ad oggi visti come un passaggio obbligato all’interno della storia nazionale e regionale. I progetti politici alternativi hanno, secondo gli islamisti, dimostrato il loro fallimento. La vecchia generazione della *Nakba* era troppo influenzata dai modelli Occidentali e dalle sue ideologie e la generazione precedente si affidava troppo ai leader arabi stranieri trovando sostegno nell’ideologia Panaraba. In questo contesto solo un ritorno

60 Secondo la ricostruzione storica effettuata da Hamas, il Califfo ‘Umar b. al-Khutab avrebbe deciso di preservare l’indivisibilità della terra di Palestina a seguito della sua conquista nel 638 d.C. e per farlo decise di considerarla un waqf islamico. Questa ricostruzione storica verrebbe smentita dal fatto che “le terre conquistate dai musulmani venivano considerate dar al-Islam, che erano terre il cui controllo era in mano ai musulmani, ma non come waqf, secondo quanto scritto nel saggio di Meir Litvak “The islamization of the Palestinian-Israel conflict: Hamas”.

61 K.J. Peterson-Overton, *Op. cit.*, p. 20

62 «Combattano dunque sulla via di Dio coloro che volentieri cambiano la vita terrena con l’Altra, ché a colui che combatte sulla via di Dio, ucciso o vincitore, daremo mercede immensa », Corano, Sura 4 vv. 74, traduzione di A. Bausani, RCS Rizzoli libri, 2009

63 K.J. Peterson-Overton, *Op. cit.*, p.21

all'identità musulmana può portare una svolta all'interno della questione palestinese. Si è così verificato il passaggio dalla generazione dell'*Intifada* alla generazione del *takbīr* (*ǧīl al-takbīr*)⁶⁴, di coloro che inneggiano alla grandezza di Dio.

L'evoluzione dell'identità nazionale palestinese appare declinata in maniera esplicita durante la seconda Intifada, l'Intifada al-Aqsa del 2000. Dopo anni di accordi bilaterali fallimentari per la Palestina, l'Autorità Nazionale Palestinese perse il consenso popolare a favore del movimento di resistenza islamico, soprattutto all'interno della Striscia di Gaza. Ad un aumento del consenso da parte di Hamas, si collega una sempre maggiore islamizzazione del conflitto israelo-palestinese. Quasi a simboleggiare questa evoluzione sociale, il *casus belli* che ha portato allo scoppio della seconda Intifada è stata la camminata provocatoria dell'allora ministro Ariel Sharon sulla spianata delle moschee a Gerusalemme. Molto diversa dalla ribellione del 1987, la Seconda Intifada appare cosparsa di simbologia religiosa e riferimenti al *Jihad* palestinese contro il nemico sionista, conferme del mutamento sociale avvenuto e della conseguente trasformazione dell'identità nazionale.

4 Conclusioni

«L'identità ci si rivela unicamente come qualcosa che va inventato piuttosto che scoperto, come il traguardo di uno sforzo, un 'obiettivo' qualcosa che è necessario costruire da zero o selezionare tra offerte alternative, qualcosa per cui è necessario lottare e che va poi ancora protetto attraverso lotte»⁶⁵. In questo capitolo abbiamo potuto constatare quanto l'identità palestinese abbia dovuto e saputo reinventarsi e ricostruirsi nell'arco della sua storia. Il conflitto israelo-palestinese conferma senza remore che le questioni identitarie vengono sollevate sempre in casi di conflitto, di scontro tra il *sé* e *l'altro*.

In tutti questi anni di scontro, l'unico successo forse annoverabile alla Palestina è proprio l'affermazione e la sopravvivenza della sua identità nazionale. Renan vede nella sofferenza comune e nei lutti due elementi fondamentali per la coesione di un gruppo sociale: più della gioia l'aver condiviso un trauma collettivo rende unita la nazione, intesa come «grande solidarietà, costituita dal sentimento dei sacrifici compiuti e da quelli che si è ancora disposti a compiere insieme»⁶⁶. Nella sua breve storiografia il popolo palestinese presenta una serie di traumi collettivi che hanno reso

64 M. Litvak, *Op. cit.*, p. 158

65 Z. Bauman, *Op. cit.*, pag.13

66 E. Renan, *Che cos'è una nazione?*, Donzelli Editore, Roma 1998, p.20

l'identità nazionale uno dei pochi punti stabili della sua "istituzione statale".

Come afferma la teoria di Mohammad Muslih⁶⁷, lo sviluppo del nazionalismo palestinese e della sua identità nazionale avviene come risultato di specifici fattori, dalla frammentazione dell'ideologia panaraba, alla smembramento della Siria da parte della Gran Bretagna. In quest'ottica il Sionismo, pur rappresentando un evento traumatico per i palestinesi, non viene caricato dell'importanza che gli viene invece attribuita da altri autori palestinesi come Lisa Taraki⁶⁸.

Quindi possiamo constatare come da un prodromico senso di appartenenza territoriale, sviluppatosi in Palestina già a partire dal tardo impero ottomano, l'identità palestinese si sia evoluta in conseguenza di una lunga serie di eventi drammatici che negli ultimi decenni da una parte hanno consolidato il suo portato identitario, storico e culturale, dall'altro hanno costruito un senso di solidarietà e di lotta nazionale basate sui valori del sacrificio e della resistenza.

Questi due valori sono stati modificati a secondo delle congetture sociali e politiche del momento, manifestandosi attraverso diversi simboli o ideali nazionali: dal martirio al *Jihad* religioso, dalla *ṣumūd* alle immagini paradigmatiche del *fallāḥ* , del *fidā'i* e degli *atfal al-ḥiḡāra* .

Alla luce degli avvenimenti descritti si è portati a chiedersi come nonostante la dispersione e la deterritorializzazione subita a seguito della *Nakba* , la disgregazione territoriale causata dagli insediamenti israeliani presenti nei Territori Occupati e la divisione politica tra la Striscia di Gaza e la Cisgiordania, «un forte senso di identità palestinese abbia potuto svilupparsi»⁶⁹. Se ancora ad oggi permane tra la popolazione palestinese un senso di appartenenza ad una medesima comunità collettiva nazionale, ciò si deve proprio al fatto che la propria identità rimane l'unica arma di autodeterminazione per ogni palestinese, l'unica arma con cui affrontare il nemico che sin dall'inizio ha cercato sia indirettamente, come l'autorità mandataria inglese, che direttamente, come Israele, di negare o cancellare l'esistenza stessa di un popolo palestinese.

Per riuscire a mantenere ed a consolidare questo senso di appartenenza la Palestina ha dovuto reinventarsi e riadattarsi ai cambiamenti sociali. Dall'ottomanesimo, al panarabismo, al nazionalismo palestinese fino ad arrivare al fondamentalismo religioso, nell'arco di duecento anni la Palestina ha attraversato tutte le ideologie nazionaliste

67 M.Litvak, *Op. Cit.*, p. 25

68 Ibidem

69 R. Khalidi, *Op. cit.*, pag.27

nate nell'area medio orientale. Due grandi differenze, però, emergono dal confronto tra la Palestina e gli altri stati della regione: per prima cosa la Palestina ha dovuto combattere la sua lotta per l'autodeterminazione non solo contro il nemico coloniale europeo, ma anche contro lo stato israeliano guidato da un'ideologia politica e religiosa che mira alla totale espropriazione dei territori palestinesi. In secondo luogo l'identità palestinese «si è formata senza l'appoggio della potente macchina propagandistica di uno stato nazionale»⁷⁰. Ciò ci aiuta a comprendere quanto l'istituzione scolastica e più in generale l'educazione rappresenti uno degli strumenti più importanti in mano all'Autorità Nazionale Palestinese, per mantenere vivo il sentimento identitario e per tramandare alle generazioni che si succedono la loro narrazione storica, la loro identità collettiva, i loro valori e la loro visione dell'*altro*.

70 R. Khalidi, *Op. cit.*, p. 295

Capitolo 2

Il sistema scolastico palestinese

1 Evoluzione storica del sistema scolastico palestinese

Fino alla creazione del Ministero dell'Istruzione e dell'Alta Formazione palestinese nel 1994 diverse amministrazioni si sono susseguite a capo del sistema educativo dei territori palestinesi, dall'Impero Ottomano, allo Stato israeliano passando per il governo mandatario inglese e gli stati d'Egitto e Giordania.

Qualsiasi fosse l'amministrazione deputata al suo controllo, in ogni caso però, il sistema scolastico era sempre stato visto come un sistema di controllo sociale. Se da una parte infatti una buona educazione può aiutare la «promozione degli interessi comuni di una società [...] essa può essere manipolata da un élite dominante, da un gruppo politico o da un governo per opprimere e controllare la popolazione nel suo insieme»⁷¹.

Nella fine dell'Ottocento l'Impero Ottomano apportò delle modifiche al proprio sistema scolastico, come parte del processo di riforme che miravano a modernizzare lo stato: le *Tanzimat*. Il nuovo sistema scolastico ottomano si modellò sull'esempio del sistema francese, riutilizzandone il curriculum ed i libri di testo. Il tentativo di raggiungere gli standard occidentali in materia di istruzione portò l'amministrazione ottomana ad introdurre l'obbligo scolastico, seppur limitato alla scuola primaria.

L'interesse dell'Impero Ottomano verso il sistema educativo derivava dalla consapevolezza del potere egemonizzante della scuola pubblica alla quale venne affidato il compito di «bloccare l'avanzata dell'Occidente, adattando il sistema dell'istruzione occidentale alle esigenze ottomane»⁷².

Le scuole pubbliche ottomane però non riuscirono ad attrarre la popolazione autoctona, soprattutto perché il «livello e la rilevanza dell'educazione offerta dalle scuole pubbliche ottomane era relativamente basso, e perché il Turco era la lingua di insegnamento»⁷³. Alla fine dell'Impero infatti il 50 % della popolazione musulmana che

71 A. Jabareen, *The Palestinian Education system in Mandatory Palestine*, in "Jamia", 7, 2003, p. 56

72 R. Simon. *Review of Fortna, Benjamin C., Imperial Classroom: Islam, the State, and Education in the Late Ottoman Empire*, in H-Turk, H-Net Reviews. May, 2003

73 I. Abu-Saad, D. Champagne, *Introduction: a Historical Context Of Palestinian Arab Education*, in "American Behavioral Scientist", 49, 2006, p. 1036

frequentava la scuola era iscritta a scuola private islamiche⁷⁴, i *kuttāb*⁷⁵.

Le tradizionali scuole islamiche, avevano infatti come vantaggio l'utilizzo dell'arabo come lingua di insegnamento; inoltre essendo private non erano sotto il controllo dello stato, sfuggendo al processo di secolarizzazione e di imposizione della cultura turca che invece stava prendendo piede all'interno delle scuole pubbliche ottomane.

Oltre alle scuole islamiche, in questo periodo , erano presenti nel territorio palestinese altre scuole religiose, cristiane ed ebraiche. L'influenza cristiana nella zona va ricondotta al periodo delle crociate, ed ebbe in seguito nuova linfa vitale dall'alleanza stipulata tra la Francia di Francesco I e l'Impero nel 1536 e dalla guerra di Crimea, che aprì la strada anche alle scuole protestanti inglesi.

Quanto all'insegnamento ebraico, va osservato come alla fine del XIX secolo si iniziò a sviluppare in Palestina una rete di istituti educativi che, allontanandosi dall'approccio prettamente religioso delle scuole di Torah, iniziarono a portare avanti un discorso educativo e politico che andava ben oltre la religione. Queste scuole, la prima delle quali fu stabilita nel 1893 a Jaffa dal movimento *Amanti di Sion*, nacquero e si svilupparono sotto l'influenza del Sionismo e portarono avanti la sua ideologia all'interno delle prime colonie ebraiche in Palestina⁷⁶.

Grazie all'attenzione rivolta dall'Impero Ottomano alla promozione dell'educazione, nel 1914 il tasso di scolarità era pari «al 34% per i ragazzi ed il 12% per le ragazze»⁷⁷, a causa della mancanza di scuole superiori però veniva assicurata solo l'educazione primaria.

Con l'inizio del periodo mandatario, il sistema educativo palestinese passò nelle mani dell'amministrazione britannica. Venne creato il Dipartimento governativo dell'Educazione il quale svolgeva una triplice funzione :«supervisione dell'educazione [...], mantenimento e finanziamento delle scuole del sistema arabo, conosciute come scuole governative; controllo e supervisione delle scuole ebraiche alle quali è assegnato un finanziamento proveniente dall'entrate pubbliche »⁷⁸.

Oltre alle scuole governative sotto il controllo del governo mandatario, continuano a essere presenti nel territorio le scuole religiose private, in attinenza con quanto prescritto dall'articolo 15 del testo del mandato nel quale si raccomandava che «Il

74 Ibidem

75 Ibidem

76 I. B. Berkson, *Jewish Education in Palestine*, in “ Annals of the American Academy of Political and Social Sciences, 164, 1932, 139-154

77 I. Abu-Saad, D.Champagne, *Op. cit.*, p. 1037

78 Annual report of Dept. Of Education 1929-1930, p.7, in K.Totalh, *Education in Palestine*, in “ Annals of the American Academy of Political and Social Sciences, 164, 1932, p.155

diritto di ogni comunità di mantenere la propria scuola per l'educazione dei propri membri nella propria lingua, non deve essere negata o compromessa, purché queste si adattino ai requisiti generali imposti dall'Amministrazione»⁷⁹. In realtà l'unico sistema educativo a cui venne imposto l'adeguamento ai requisiti generali previsti dall'amministrazione mandataria fu quello governativo, che comprendeva le scuole dell'ex Impero Ottomano e le scuole islamiche passate sotto il controllo inglese. Se infatti il «sistema educativo ebraico-sionista, nonostante fosse rivolto ad una minoranza pari al 10% della popolazione, era un sistema autonomo»⁸⁰, lo stesso non si può affermare per il sistema educativo arabo, completamente sotto il controllo britannico.

Il Dipartimento Governativo dell'Educazione annoverava alle sue dipendenze tutte personalità inglesi e nessun posto di responsabilità era stato affidato ad autorità locali. Anche nel settore degli educatori, nonostante la maggior parte di essi fosse arabo, il loro lavoro era sempre supervisionato e limitato dall'autorità mandataria, che interveniva sul programma e sui metodi di insegnamento, arginando il crescente spirito nazionalista che stava prendendo piede tra il corpo insegnante: «il rapporto del 1937 della Commissione Peel sosteneva, che gli insegnanti arabi avevano trasformato le scuole pubbliche in 'seminari di nazionalismo arabo'»⁸¹.

La frustrazione e la rabbia degli educatori arabi, derivava in special modo dal tentativo portato avanti dal Dipartimento dell'educazione che mirava a «denazionalizzare» il sistema educativo palestinese»⁸² attraverso un rigido controllo sul curriculum, in particolar modo sul programma di storia e geografia, e sui metodi di insegnamento. La comunità palestinese leggeva nell'organizzazione del sistema scolastico la volontà dell'autorità mandataria di «far crescere una generazione docile e asservita all'imperialismo ed al Sionismo»⁸³. Se da una parte quindi gli anni del mandato hanno permesso al sistema educativo palestinese di fare dei grandi passi in avanti per quanto riguarda il tasso di scolarità⁸⁴, e l'offerta formativa che comprendeva adesso anche la scuola secondaria; dall'altra hanno represso qualsiasi tentativo di sviluppo dell'indipendenza palestinese a causa dell'insufficienza dei finanziamenti, ma soprattutto delle «restrizioni amministrative imposte dall'apparato di governo coloniale e dal suo

79 *Mandate for Palestine*, art.15,

<http://unispal.un.org/UNISPAL.NSF/0/2FCA2C68106F11AB05256BCF007BF3CB>

80 S. Mar'i, *Arab Education in Palestine*, Syracuse University Press, 1978 p. 16

81 R. Khalidi, *Op.Cit.*, p.269

82 A. Jabareen, *Op. cit.* p. 66

83 K. Totah, *Op. Cit.* p. 162

84 I. Abu-Saad, D.Champagne, *Op. cit.*, p. 1038

Dipartimento dell'Educazione»⁸⁵ e della totale mancanza di autonomia locale.

Con la dispersione dei palestinesi inseguito alla *Nakba* del 1948, il sistema educativo palestinese si sgretolò, e i palestinesi si dovettero inserire all'interno di differenti sistemi scolastici a secondo del territorio in cui vivevano: la Cisgiordania venne affidata all'amministrazione Giordana e la Striscia di Gaza all'amministrazione egiziana. I palestinesi erano per la maggior parte sotto la giurisdizione di questi due stati arabi, mentre coloro che erano rimasti nei territori occupati si trovarono sotto l'amministrazione dello Stato di Israele. Nel campo della formazione scolastica le possibilità per i palestinesi erano quindi tre: chiedere l'iscrizione in un istituto scolastico degli stati arabi che li amministravano, frequentare le scuole messe a disposizione dall'agenzia delle Nazioni Unite per i rifugiati (UNRWA) o, per coloro che erano rimasti nei territori occupati, entrare nel sistema educativo israeliano.

L'UNRWA, Agenzia delle Nazioni Unite per il Soccorso e l'Occupazione, venne creata nel 1949 e insieme all'Unesco «aveva il compito amministrativo e finanziario di costruire e mantenere le scuole palestinesi, provvedere al corpo docente [...], fornire la guida per la costruzione di un programma educativo e la sua supervisione»⁸⁶. L'Unrwa provvedeva solo all'educazione primaria, non avendo a disposizione scuole secondarie o per l'Alta Formazione, ed inoltre il servizio scolastico veniva fornito solo a coloro che venivano ufficialmente riconosciuti come "rifugiati". I curricula scolastici utilizzati all'interno delle scuole gestite dall'Agenzia delle Nazioni Unite, si uniformavano il più possibile a quello utilizzato negli stati che ospitavano i campi profughi: «il programma opera [...] con 4 diversi curricula e quattro diverse liste di libri di testo»⁸⁷.

Allo stesso modo i palestinesi che si trovavano iscritti in scuole statali arabe, fossero esse giordane o egiziane, furono influenzati nella loro educazione dai curricula in vigore nei diversi sistemi scolastici: «uno studente di questi sistemi scolastici potrà facilmente riconoscere che la Palestina era uno stato arabo che fu "usurato" dai Sionisti/colonialisti nel 1948 [...] D'altra parte, non sarà nella posizione di riuscire ad identificare a grandi linee la storia della Palestina prima o durante il periodo del Mandato; [...] rimarrà ignorante in merito alla vita economica e sociale della Palestina pre-1948»⁸⁸. La spinta che la scuola forniva a questi giovani palestinesi a leggere la

85 Ivi, p. 1040

86 G. Dickerson, *Education for the palestine refugees: the UNRWA/UNESCO programme*, in "Journal of Palestine Studies", 3, 1974, p. 1

87 Ivi, p. 128

88 I. Abu Lughod, *Educating a community in exile: the palestinian experience*, in "Journal of Palestine Studies", 2, 1973, p. 96

storia palestinese come parte della storia araba, ed il problema palestinese come un problema arabo, furono le basi che avrebbero portato negli anni a venire allo sviluppo di un forte movimento nazionalista arabo nei territori palestinesi.

In seguito alla guerra del 1967, Israele occupò la totalità della Palestina storica e l'amministrazione israeliana riuscì attraverso migliaia di ordinanze militari a smantellare la struttura amministrativa pre-esistente. Per quanto concerne il sistema scolastico, questo si tradusse nella nascita di un sistema «schizofrenico»⁸⁹, infatti «mentre i termini di riferimento amministrativi rimasero quelli dei sistemi giordano ed egiziano, il sistema educativo era controllato e censurato dalle autorità d'occupazione israeliane»⁹⁰. La centralizzazione del sistema scolastico nelle mani di Israele ebbe due conseguenze principali, da una parte la drastica riduzione dei finanziamenti con il conseguente declino del livello di insegnamento. Dall'altra, le autorità israeliane imposero un controllo totale su libri, insegnanti e curricula. Pur rimanendo il curriculum giordano o egiziano, infatti, Israele faceva molta attenzione ai metodi e agli argomenti insegnati, soprattutto nelle materie più "tendenziose" come storia, geografia, educazione civica, letteratura e religione. Per quanto riguarda i libri di testo, essi vennero "depurati" di «qualsiasi riferimento al patrimonio e alla geografia della Palestina, di ogni connessione con la lotta armata e la resistenza e di tutto ciò che avesse a che fare con il Nazionalismo arabo od il Sionismo»⁹¹. La repressione di qualsiasi iniziativa palestinese aveva come obiettivo primario quello di «incrementare la dipendenza da Israele e mantenere il controllo egemonico israeliano sull'educazione palestinese»⁹². Oltre ad una repressione "istituzionalizzata", Israele mise in atto una serie di manovre repressive militari attraverso le quali «le scuole divennero un'arena di confronto tra la popolazione ed i soldati israeliani»⁹³. La conseguenza indiretta di queste azioni, però non fu un allontanamento dalla scuola da parte dei bambini palestinesi, ma lo sviluppo di una nuova generazione politicizzata⁹⁴.

Le misure restrittive e gli attacchi militari al sistema educativo palestinese da parte dell'autorità israeliana si intensificarono ancora di più durante il periodo della Prima

89 S.Assaf, *Education disruption and recovery in Palestine*, in S. Tawil (a cura di), *Education destruction and reconstruction in disrupted societies*, International Bureau of Education, Geneva 1997, p. 51

90 Ibidem

91 S. Nicola, *Fragmented Foundations: education and chronic crisis in the Occupied Palestinian Territory*, International Institute for Education Planning, Paris 2007, p. 35

92 M. Holt, *The right of education denied. Palestinian children under occupation*, London, Council for Arab British Understanding, in I. Abu-Saad, D.Champagne, *Op. cit.*, p. 1043

93 I. Abu-Saad, D.Champagne, *Op. cit.*, p. 1043

94 Ivi, p. 1044

Intifada. Oltre all'arresto e alla deportazione degli studenti, e alle ripercussioni finanziarie, le scuole palestinesi furono duramente messe alla prova da lunghi periodi di chiusura forzata, imposta dalle autorità israeliane. Inizialmente giustificata come una «necessità di mantenere l'ordine e la sicurezza, la politica israeliana mirava a rendere i costi della ribellione insostenibile per la popolazione palestinese»⁹⁵. La «chiusura sistematica»⁹⁶ delle scuole palestinesi iniziò nel Febbraio del 1988 e la sua durata variò a secondo degli istituti «da periodi di sei mesi fino ad oltre due anni»⁹⁷. Come accadde anche negli anni precedenti, le misure repressive messe in atto contro il sistema educativo, contribuirono a rendere ancora più chiaro agli occhi della popolazione palestinese la centralità dell'istruzione: «l'educazione divenne uno dei centri della lotta nazionalista, con i palestinesi che combattevano la discriminazione e le chiusure, istituendo il loro sistema parallelo conosciuto come 'educazione popolare'»⁹⁸.

L'educazione popolare, successivamente vietata dalle autorità israeliane, era portata avanti dai comitati popolari e da educatori volontari che tenevano delle classi di due tre ore al giorno, per gli studenti dei loro quartieri. Oltre ad un modo per contrastare le restrizioni israeliane, il fenomeno dell'educazione popolare portò un profondo cambiamento all'interno del panorama educativo palestinese: «Gli educatori palestinesi furono costretti a ripensare l'intero sistema educativo. La presenza dei comitati locali fornì un perfetto banco di prova per nuove idee»⁹⁹, che confluirono nel processo di costruzione di un sistema educativo autonomo della Palestina.

Con la fine dell'Intifada presero il via i negoziati di pace che culminarono con la stipula degli Accordi di Oslo del 1993, i quali prevedevano la nascita dell'Autorità Nazionale Palestinese. Fu proprio in ottemperanza di questi accordi che nel 1994 venne creato il Ministero dell'Educazione e dell'Alta formazione palestinese a cui vengono assegnate le responsabilità in materia di educazione. «Dopo essere stato controllato da forze esterne sin dalla sua creazione, il sistema educativo pubblico passa finalmente sotto il controllo dei palestinesi»¹⁰⁰.

95 S.Assaf, *Op. Cit.*, p. 54

96 Ibidem

97 S. Nicola, *Op. Cit.*, p. 36

98 S. Nicola, *Op. Cit.*, p. 37

99 D. Kuttab, *The Palestinian Uprising: the second face, self-sufficiency*, in "Journal of Palestine studies", 17 n. 4, 1988, p. 41

100I. Abu-Saad, D.Champagne, *Op. cit.*, p. 1045

2 Il sistema educativo palestinese

Con la sua nascita nel 1994, il Ministero dell'Educazione e dell'Alta Istruzione (MOEHE) ha assunto il ruolo di amministrazione del sistema dell'educazione palestinese. In breve tempo questo dicastero si è trovato nella condizione di dover organizzare praticamente dal nulla un sistema scolastico nazionale e quindi: «costruire le proprie strutture, assumere il personale, sviluppare i suoi sistemi amministrativi [...], progettare dei programmi di sviluppo e raccogliere i fondi per la loro implementazione, sviluppare il primo curriculum palestinese unificato per la Cisgiordania e la Striscia di Gaza e gestire l'intero sistema educativo»¹⁰¹.

Per far fronte alle responsabilità ed alle esigenze strutturali che il Ministero si è trovato a dover affrontare, nel 1999 il MOEHE lanciò il processo preparatorio per la creazione di un Piano Quinquennale di sviluppo del settore educativo, per gli anni 2000-2005.

Subito dopo il lancio del primo piano quinquennale, però, lo scoppio della Seconda Intifada mise a dura prova il programma preparato dal Ministero palestinese, costringendolo a modificare, in corso d'opera, il suo piano d'azione. Il piano venne quindi implementato per far fronte alle esigenze create dalla situazione emergenziale sviluppatasi nei territori.

Solo nel 2007, le autorità palestinesi hanno deciso di porre all'ordine del giorno della propria agenda politica la riformulazione di un nuovo Piano Quinquennale che intervenisse sul sistema educativo. Il piano strategico di sviluppo dell'educazione da attuarsi tra il 2008 ed il 2012 parte dalla visione dell'educazione palestinese come di uno strumento per «formare delle persone che siano orgogliose dei propri valori religiosi, della propria nazionalità, del proprio paese e della loro cultura araba ed islamica [...]; che siano capaci di costruire una società basata sull'eguaglianza tra uomini e donne e che difenda i valori umani e la tolleranza religiosa»¹⁰².

2.1 La struttura e l'organizzazione amministrativa

Il Ministero dell'Educazione e dell'Alta Istruzione palestinese gestisce le istituzioni scolastiche statali, oltre a supervisionare le istituzioni private e le scuole dell'UNRWA presenti nel territorio. Al momento ancora non è stata approvata una legge per l'educazione generale, poiché l'Autorità Nazionale Palestinese ha deciso di «rinviare lo sviluppo di una legge generale fino al completamento dei negoziati.[...] Al momento

101MOEHE. *Education Development Strategic Plan 2008-2012*. July 2008 p. 27

102UNESCO International Bureau of Education, *World Data On Education*, VII Ed. 2010/11, p. 1

per regolare le responsabilità ed i diritti in materia di educazione vengono utilizzate le norme di diritto internazionale ed una serie di regolamenti emessi dal MOEHE»¹⁰³.

A livello strutturale il dicastero dell'istruzione è formato da 41 unità amministrative, ventuno delle quali sono dei Direttorati dell'Educazione¹⁰⁴. All'interno della struttura ministeriale opera il Centro di Progettazione del curriculum, istituito allo scopo di creare il nuovo curriculum nazionale entrato in vigore nel 2000. Ad oggi questo dipartimento si occupa della produzione dei libri di testo e dei programmi di studio. Il sistema scolastico statale palestinese è formato da tre cicli di istruzione: la scuola dell'infanzia, l'istruzione generale che si divide in istruzione primaria e secondaria, e l'istruzione superiore¹⁰⁵.

– *Scuola dell'infanzia:*

La scuola dell'infanzia è rivolta ai bambini in età prescolare, dai 4 ai 5 anni. Le strutture scolastiche e l'organizzazione degli asili è gestita, per la maggior parte, da organizzazioni ed istituzioni nazionali ed internazionali, il ministero ha il compito di supervisionare il lavoro e di concedere le licenze e l'autorizzazione all'esercizio dell'attività di asilo nido.

– *Istruzione Generale*

Questo ciclo di istruzione si articola nell'arco di tempo di 12 anni ed è diviso in due sottocicli: istruzione primaria e secondaria.

L'istruzione primaria è obbligatoria ed è composta da 10 gradi divisi in due cicli: la fase preparatoria che va dal primo al quarto anno e la fase di potenziamento, dal sesto al decimo anno. ed è obbligatoria. I bambini iniziano il loro percorso scolastico all'età di 6 anni.

L'istruzione secondaria non è obbligatoria e comprende due soli gradi, l'undicesimo ed il dodicesimo. In questa fase del percorso scolastico, lo studente può scegliere se seguire un corso di studi accademico o professionale. Alla fine di questo ciclo di studi gli studenti sono chiamati a sostenere un'esame di stato: il *Tawǧhīh*.

– *Istruzione Superiore*

Essa racchiude i corsi di formazione professionale e le università statali.

103S. Nicolai, *Op. Cit.*, p.59

104Cfr. *Ibidem* p. 30

105Cfr. MOEHE *Al-nizām al-ta'limī fī Filasṭīn*, <http://www.moehe.gov.ps/ShowArticle.aspx?ID=181>

2.2 Tasso di scolarità, dispersione scolastica e qualità dell'istruzione

L'educazione formale palestinese ha vissuto un periodo di reale sviluppo dal 1994 ad oggi. Secondo quanto riportato nel rapporto dell'Unicef del 2010 il tasso di scolarità palestinese è raddoppiato dal 1994 ad oggi, per quanto riguarda l'educazione primaria, e triplicato in riferimento all'educazione secondaria¹⁰⁶. La costruzione di nuove strutture scolastiche, l'assunzione di migliaia insegnanti, la stesura del primo curriculum nazionale ed il prolungamento dell'obbligo scolastico da nove a dieci anni, sono tutti fattori che hanno favorito l'incremento del tasso di scolarità soprattutto in riferimento al genere femminile.

Ad oggi la Palestina presenta un tasso di scolarità che si aggira intorno al 95% dei ragazzi in età scolare nell'educazione primaria e 82% per l'educazione secondaria¹⁰⁷, percentuali tra le più alte dei paesi della regione del Medio Oriente e del Nord Africa. La Palestina è riuscita anche a raggiungere, negli ultimi anni, la parità di genere nell'educazione di base: secondo l'Unicef l'indice di parità di genere¹⁰⁸ nell'istruzione palestinese si attesterebbe su un tasso dello 0,99 per l'educazione primaria e dell'1,06 per l'educazione secondaria¹⁰⁹. Il divario aumenta drasticamente se si va ad analizzare i dati riferiti al tasso di iscrizione delle ragazze al corso di studio secondario professionale legati al TVET (Technical and Vocational Education and Training)¹¹⁰, dove infatti «la percentuale di iscrizione femminile non supera il 33,5% della totalità degli studenti»¹¹¹. Aumentare la percentuale femminile all'interno delle scuole secondarie professionali è uno degli obiettivi che il ministero dell'educazione palestinese si è prefissato per i prossimi anni.

Nonostante nel primo ciclo educativo corrispondente all'educazione primaria la Palestina vanta un tasso di dispersione scolastica che sfiora lo zero (si parla infatti di

106UNICEF, *The situation of Palestinian Children in the Occupied Territory, Jordan, Syria and Lebanon*, 2010 p.14

107Cfr. MOEHE, *Op. Cit.*, p. 54

108L'Indice della Parità di Genere (GPI) è ottenuto dividendo il valore netto del tasso di scolarità/frequenza femminile con il tasso di iscrizione/frequenza maschile. Un GPI che va dal 0.96 al 1.04 sta a significare che le percentuali di maschi e femmine che frequentano/si iscrivono al sistema scolastico è più o meno uguale. Cfr. UNICEF, *Guide. Regional Overview for the Middle East and the North Africa*, 2011 p.6

109Cfr. UNICEF, *Regional Overview for the Middle East and the North Africa*, 2011, p. 7

110Il sistema del TVET è stato sviluppato unendo il lavoro del Ministero dell'Educazione e dell'Alta Istruzione e del Ministero del Lavoro, insieme ad una serie di attori sociali pubblici e privati. L'obiettivo del sistema del TVET è quello di creare una forza lavoro, competente, motivata, creativa ed innovativa per la Palestina, facilitando l'educazione orientata verso la domanda del mercato del lavoro, che sia altamente qualificata e formata per tutti i settori dell'economia. Cfr. TVET, *National TVET strategy*, <http://www.tvet-pal.org/en/node/12>

111MOEHE, *Op. Cit.*, 2008, p. 39

una percentuale dello 0,1%¹¹²), nel passaggio dal ciclo dell'istruzione primaria ai cicli successivi la percentuale dei ragazzi e delle ragazze che abbandonano gli studi aumenta in modo esponenziale, portando ad un tasso totale di dispersione scolastica pari al 24,6%¹¹³ nell'anno 2011. Le motivazioni che si celano alla base della dispersione scolastica¹¹⁴ degli studenti palestinesi si possono sintetizzare nel «bisogno di lavorare per contribuire al mantenimento della famiglia, al matrimonio precoce, all'abuso di droghe ed alla polarizzazione politica»¹¹⁵, il tutto unito alla violenza ed ai pericoli a cui sono esposti giornalmente gli studenti a causa dell'occupazione militare israeliana.

Se quindi le cattive condizioni economiche e le difficoltà fisiche nel raggiungere la scuola rappresentano due importanti fattori della dispersione scolastica palestinese, uno studio svolto dall'Unicef¹¹⁶, rileverebbe come in realtà il problema principale che spinge i giovani studenti ad abbandonare la scuola già dopo il ciclo dell'educazione primaria, sarebbe «la cattiva percezione della qualità dell'apprendimento. [...] Altresì lo scarso successo accademico è stato citato dai tre quarti delle persone intervistate come la prima (47 %) o la seconda (27%) ragione alla base del loro abbandono scolastico, al pari del 'non interesse a studiare' »¹¹⁷.

La scarsa qualità dell'insegnamento nei territori palestinesi è apparsa in tutta la sua drammaticità nei test nazionali ed internazionali. I risultati degli esami statali del *Tawǧīhī* mostravano un trend allarmante nei risultati di apprendimento degli studenti, con i risultati delle materie letterarie che in Cisgiordania sono crollati del 12,7% e i risultati delle materie scientifiche che a Gaza sono crollati del 9,6%¹¹⁸. Inoltre la Palestina si è classificata al 34° tra i 42 paesi partecipanti al test internazionale sullo

112Palestinian Central Bureau of Statistics, *Drop-out Rates for the Persons (6 years and Over) by Age ,Sex and Region, 1997, 2000-2006, 2011*
[,http://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/Education-1994-2012-09E.htm](http://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/Education-1994-2012-09E.htm)

113Ivi

114«L'espressione dispersione scolastica indica [...] un insieme di situazioni che comprende l'evasione dell'obbligo scolastico, gli abbandoni prima della conclusione di un ciclo formativo, le ripetenze, le frequenze irregolari e i ritardi rispetto all'età scolare.» in M. Pollo, *Manuale di Pedagogia Sociale*, Franco Angeli, 2009, Milano, p. 292

115UNICEF, *Op. Cit.*, 2010 p. 17

116UNICEF Occupied Palestinian Territory, 'Reasons, Protective and Remedial Measures' (Study on dropout in Palestinian schools), United Nations Children's Fund, East Jerusalem, 2006. In UNICEF, *CFS Case Study: Occupied Palestinian Territory*, 2011 p. 11

117Ibidem

118UNICEF, *CFS Case Study: Occupied Palestinian Territory*, 2011, p. 11

studio degli apprendimenti in matematica e scienze (TIMSS¹¹⁹) del 2011¹²⁰.

La qualità dell'istruzione è in funzione di quei diversi fattori che vanno a costruire l'insieme dell'offerta formativa da presentare allo studente. Tra i fattori che maggiormente influenzano negativamente la qualità del sistema scolastico palestinese vi sono : le infrastrutture, la preparazione degli insegnanti e la violenza scolastica.

– Infrastrutture scolastiche

L'infrastruttura in cui opera un sistema scolastico contribuisce in maniera importante sulla qualità del processo educativo, per ogni progetto didattico e scolastico infatti «la riflessione sulla qualità dello spazio costituisce un elemento fondamentale»¹²¹. Le infrastrutture scolastiche fatiscenti, la carenza di classi e la mancanza di risorse per l'apprendimento quali biblioteche, laboratori e tecnologie informatiche, sono alcuni dei maggiori problemi delle scuole palestinesi.

– Preparazione degli insegnanti

La maggioranza degli insegnanti che operano all'interno del sistema scolastico palestinese, possiedono delle buone conoscenze rispetto alle particolari materie di insegnamento, ma sono poco preparati per quanto riguarda i modelli o le strategie di insegnamento¹²². Per sopperire a questa carenza il MOEHE ha lanciato nel 2008 la sua prima Strategia per la Formazione degli Insegnanti, a cui seguì nel 2009 la creazione di una Commissione per lo Sviluppo della Professione dell'insegnamento¹²³. Questi interventi sporadici non hanno però portato alla necessaria rivoluzione dell'insegnamento all'interno dell'istituzione scolastica; ad oggi infatti «la maggior parte degli insegnanti palestinesi utilizza ancora un tipo di modalità di insegnamento formale»¹²⁴, caratterizzata quindi da lezioni frontali e letture. Inoltre i programmi di formazione per insegnanti, offerti da alcune università statali non sono fino ad ora riusciti a fornire una formazione pratica per l'insegnamento.

– Violenza scolastica

La violenza che ha luogo all'interno della scuola si declina in diverse sfaccettature. Secondo quanto riportato dall'Ufficio Centrale di Statistica palestinese, il 45,2% dei

119 Il TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) rappresenta un test di valutazione delle tendenze nell'apprendimento della matematica e delle scienze. Viene eseguito dall'IEA (International Association for the Evaluation of Education Achievement) ogni quattro anni con gli studenti del quarto ed ottavo grado di scolarità. Cfr. <http://www.timss.org>

120 Cfr. TIMSS & PIRLS, <http://timss.bc.edu>

121 Kanizsa s. (a cura di), *Il lavoro educativo*, Bruno Mondadori, 2007, p. 80

122 Cfr. UNICEF, *Op. Cit.*, 2011 p. 13

123 Ibidem

124 MOEHE, *Op. Cit.*, 2008 p. 34

bambini sono esposti a violenze verbali, fisiche, psicologiche o sessuali nel contesto scolastico.

La pratica violenta si registra sia nel rapporto studente-studente, che nel rapporto studente-insegnante. È stato infatti riscontrato una forte propensione da parte del corpo docente palestinese nell'utilizzare la violenza come «uno strumento educativo 'socialmente accettato'»¹²⁵.

Al di fuori delle mura scolastiche i bambini sono ugualmente sottoposti a forti stress emotivi, causati dal continuo confronto con la realtà dell'occupazione militare israeliana. Maltrattamenti fisici, molestie sessuali, lunghe ed ingiustificate attese ai check point sono solo alcune delle pratiche che i bambini devono affrontare per raggiungere la propria scuola.

3 Il curriculum¹²⁶ nazionale

Il processo di creazione del sistema scolastico palestinese che ha avuto come protagonisti l'Autorità Nazionale Palestinese ed il Ministero dell'Educazione e dell'Alta Formazione di recente costituzione, ha da subito posto come elemento primario da affrontare l'elaborazione del nuovo curriculum nazionale¹²⁷, «l'interesse è giustificato se si considera il curriculum come un elemento centrale dell'educazione»¹²⁸. Per questo scopo venne creato il Centro per la Progettazione del curriculum, che nel 1996 pubblicò il suo primo rapporto, che divenne la base per la progettazione del primo curriculum nazionale. Due anni dopo, in seguito all'approvazione del Consiglio Legislativo ed in collaborazione con l'UNESCO, venne pubblicato dal dicastero dell'educazione il «Primo Piano per il Curriculum Palestinese»¹²⁹.

Il nuovo curriculum nazionale ha iniziato ad essere introdotto nelle scuole palestinesi dal 2000 e solo nel 2006 si è giunti ad una totale attuazione del programma curricolare.

All'interno del progetto curricolare del Ministero palestinese viene esplicitata più volte

125UNICEF, *Op. Cit.*, 2010 p. 18

126 «Il curriculum [...] come nozione più comprensiva, include ciò che normalmente si intende come programma - cioè elenco più o meno articolato di argomenti di studio relativi a un ambito disciplinare – ma contiene anche molti altri elementi che ne fanno un insieme interrelato e complesso: l'individuazione degli obiettivi educativi e didattici; l'articolazione dei metodi e delle procedure di insegnamento; la selezione dei materiali, dei testi, dei sussidi più adeguati,[...], l'organizzazione didattica generale e la dimensione psicosociale dell'istituzione formativa [...]. Su tutto ciò agisce, anche se in forme non sempre esplicite, il contesto socio-culturale esterno, che esprime una valutazione sociale del ruolo della scuola in generale» in C. Pontecorvo, *Il curriculum: prospettive teoriche e problemi operativi*, Loescher Editore, Torino 1981, p. 12

127enciclopedia

128MOEHE, *Hitta al-minhağ al-Filasfīnī al-awwal*, 1998 ,p.1

129MOEHE, *Op. Cit.* (1998), p. 3

la funzione centrale della scuola vista come luogo di trasmissione culturale e di socializzazione¹³⁰. È evidente, quindi, il portato politico del processo di progettazione del curriculum nazionale che oltre ad essere influenzato dal più ampio sistema sociale e dai cambiamenti che interessano la società, 'influenza a sua volta la crescita del bambino sia a livello di conoscenze che a livello di modelli interpretativi della realtà'¹³¹. Nei seguenti paragrafi analizzeremo alcuni degli elementi che, come per ogni curriculum, fanno parte della progettazione curricolare palestinese. Partendo dalla filosofia educativa, e più precisamente dai valori che questa filosofia accetta come fondamentali per la scuola; passeremo all'analisi degli obiettivi educativi e dei contenuti didattici che vengono formulati all'interno del Piano.

3.1 *Principi Generali*

Nel testo di progettazione del curriculum nazionale palestinese troviamo esplicitate la filosofia e le aspirazioni che hanno motivato la sua stesura: dopo anni di assoggettamento a programmi scolastici, curricula e sistemi educativi stranieri, la Palestina ha voluto creare un proprio progetto educativo. Il curriculum rappresenta, secondo i suoi realizzatori palestinesi, la «pietra miliare della struttura educativa»¹³², e la sua progettazione appare come un «processo democratico che comprende il passato, avvalorando il presente e guarda al futuro»¹³³.

La visione educativa adottata dal Ministero dell'Educazione e dell'Alta Formazione, basando la sua proposta curricolare sulle «condizioni di contorno»¹³⁴ date dalla situazione politica, storica ed economica della Palestina, mira a costruire un individuo sociale che si riconosca nei valori e nei *topoi* culturali insiti nella società palestinese:

«Il curriculum palestinese si basa sulla filosofia dell'educazione della società araba-palestinese. I suoi principi derivano dal nostro patrimonio e dalla religione, dalla nostra Dichiarazione di Indipendenza e dalle nostre ambizioni per il futuro della nostra gente, nonché dalla nostra consapevolezza del ruolo dell'educazione per lo sviluppo della società. Questi principi sono:

1. La Palestina è uno Stato democratico, guidato da un sistema parlamentare .

130Si utilizza il termine "socializzazione" come assunto da Clotilde Pontecorvo, la quale identifica con socializzazione quel «processo complessivo attraverso cui le nuove generazioni divengono partecipi dell'eredità culturale della società a cui appartengono» in C. Pontecorvo, *Op. Cit.* p.19

131Cfr. P. Bourdieu, *System of education and system of thought*, in M.F.Young (a cura di), *Knowledge and control*, Collier-Macmillan, 1971, London p. 191-194

132 Ivi, p. 1

133Ibidem

134C. Pontecorvo, *Op. Cit.*, p.37

2. *La Palestina è uno stato pacifico, che lavora per l'intesa e la collaborazione internazionale basate sull'equità, la libertà, la dignità, la pace ed i diritti umani.*
3. *L'identità nazionale e culturale palestinese deve essere incoraggiata e valorizzata.*
4. *La popolazione palestinese è parte integrale della Nazione araba e lavora per l'unità, la libertà, lo sviluppo e la prosperità della Nazione.*
5. *La giustizia sociale, l'equità e la promozione delle stesse opportunità di apprendimento per tutti i palestinesi, fino al massimo delle loro potenzialità deve essere raggiunto senza discriminazioni basate su razza, religione, colore o sesso.*
6. *Devono essere fornite possibilità a tutti i palestinesi per progredire intellettualmente, socialmente, fisicamente, spiritualmente ed emotivamente, per diventare cittadini responsabili, in grado di partecipare nella risoluzione dei problemi della propria comunità, della propria nazione e del mondo.*
7. *L'educazione gioca un ruolo fondamentale per lo sviluppo economico e sociale all'interno del contesto del mondo arabo e del mondo in generale.»¹³⁵*

3.2 *Obiettivi educativi*

Per obiettivi educativi di un curriculum si intendono quei «modelli di comportamento, tipi di valori e di ideali, abitudini e usanze che si cercherà di sviluppare attraverso il programma educativo»¹³⁶. Oltre quindi alle competenze prettamente scolastiche, in questa parte del curriculum scolastico si descrivono «i modi in cui si attende che gli studenti siano modificati dal processo educativo nel pensare, sentire, agire»¹³⁷.

Anche in questa occasione il Piano del curriculum nazionale palestinese non perde l'occasione per ribadire la centralità della questione identitaria e della realizzazione delle aspirazioni nazionali palestinesi:

«L'aspetto più importante del primo piano curricolare è focalizzato nella popolazione palestinese, che deve mutare la sua situazione di dipendenza e dispersione in una situazione di leadership e produttività, riformando la struttura nazionale. Il piano si sviluppa intorno a quattro dimensioni: la dimensione nazionale, la dimensione religiosa, la dimensione araba, la dimensione internazionale. La dimensione na-

¹³⁵MOEHE, *Op. Cit.* p. 5

¹³⁶R. W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instructions*, in C. Pontecorvo, *Op. Cit.*, p. 416

¹³⁷Idem p. 424

zionale è rappresentata dall'identità palestinese con la sua dimensione storica, politica e sociale»¹³⁸.

Nell'ambito più prettamente educativo e didattico, invece, le linee guida del Piano nazionale delineano un cambiamento di rotta del sistema educativo palestinese, o quanto meno la volontà di dare il via al cambiamento:

«Il secondo punto mira ad eliminare il tradizionale sistema educativo rigido, aggiungendo al curriculum delle materie a scelta, a partire dal settimo grado, per offrire allo studente delle conoscenze implementari che lo incoraggino a soddisfare i suoi interessi».¹³⁹

Gli ultimi due obiettivi del Piano sintetizzano le basi teoriche utilizzate per la progettazione curricolare, anche in questo caso si nota un'approccio molto innovativo in merito alle teorie di apprendimento, al trattamento delle conoscenze e all'offerta formativa:

«Il curriculum si focalizza su: l'integrazione, l'aumento delle materie tecniche, la globalità, l'equilibrio e la varietà. Esso mira a realizzare un'educazione aperta¹⁴⁰, che agevoli i vari processi di apprendimento, sia a livello formale che informale. [...] Il curriculum bilancia le potenzialità di diverse tipologie di curriculum scolastici: curriculum a materie separate¹⁴¹, curriculum comune (core curriculum¹⁴²), curriculum delle attività, curriculum tecnologico».

138MOEHE, Op. Cit., p. 31

139Ivi, p. 32

140Per "educazione aperta" si intende un tipo di pratica pedagogica nata in Gran Bretagna alla fine della Seconda Guerra Mondiale, conosciuta anche come pratica dell' *open classroom*. È una pratica educativa caratterizzata da una proposta formativa centrata sugli interessi dello studente, che ha la libertà di scegliere le sue materie di interesse. L'insegnamento è quindi incentrato sullo studente e sulle sue potenzialità, in contrapposizione con un approccio educativo tradizione, in cui l'apprendimento è diretto e deciso dall'insegnante. Cfr. D. Tunnell, *Open education: an expression in search of a definition*, in D. Nyberg (a cura di), *The philosophy of open education*, Routledge, Oxon, 1975, pp.10-16

141Per curriculum a materie separate, o quello che Bernstein definisce 'curriculum a collezione' si intende un curriculum tradizionale in cui sono presenti barriere esplicite e ben definite tra le varie materie. Il curriculum a collezione viene contrapposto dallo stesso Bernstein al curriculum integrato, in cui vi è uno spostamento dalla chiusura dei contenuti ad un'apertura delle diverse materie didattiche che vengono integrate intorno a temi o idee-chiave intorno alle quali sviluppare il progetto educativo. C. Pontecorvo, *Op. Cit.*, p. 333

142Il termine 'core' viene utilizzato per identificare le conoscenze comuni più importanti per tutti gli studenti. Il curriculum comune è stato identificato con molti termini come studi integrati, insegnamento comune e educazione generale.

Questo tipo di progettazione curricolare vede l'apprendimento come una serie di esperienze integrate create intorno all'unione di diverse risorse. Harold Albery ha identificato cinque tipi di *core curriculum*, che si differenziano in base al grado di integrazione delle varie materie. Si va infatti dal primo caso in cui le materie rimangono divise come nel curriculum tradizionale, fino ad arrivare all'ultimo modello in cui il curriculum è costruito intorno ad attività pianificate dagli studenti e dagli insegnanti, e i cui nuclei fondanti (*core*) si sviluppano intorno ad aree concettuali. Cfr. C. Kridel, *Encyclopedia of Curriculum Studies*, Sage Publications, 2010, s.v. "core curriculum"

3.3 *Contenuti di insegnamento e formazione*

La spinta rinnovatrice e modernizzatrice del piano curricolare palestinese, si denota anche dalla scelta dei contenuti di insegnamento e dell'attenzione che viene impiegata nel colmare le lacune presenti nel sistema educativo palestinese.

In questo paragrafo sintetizzeremo le innovazioni introdotte dal Piano nell'ambito delle materie e dei metodi di apprendimento seguendo la divisione dei cicli di istruzione proposta dal Piano stesso: fase preparatoria (dal 1° al 4° grado), la fase di potenziamento (dal 5° al 10° grado) e l'istruzione secondaria.

- Fase preparatoria:

Per la prima volta il curriculum nazionale prevede l'introduzione dell'Inglese e dell'educazione civica; nonché l'utilizzo di libri di testo basati su moderni metodi di insegnamento.¹⁴³

- Fase di potenziamento:

Attraverso l'introduzione nei programmi delle scienze applicate e della tecnologia, i realizzatori del curriculum mirano a «eliminare il divario tra teoria e pratica»¹⁴⁴.

In generale in questa fase il curriculum «provvede a fornire delle basi culturali che consolidino le proprietà di linguaggio, sviluppino il pensiero critico globale e la logica e che rafforzino l'adesione alla tradizione e ai principi nazionali e religiosi »¹⁴⁵.

- Istruzione secondaria:

Gli obiettivi di questo ciclo di istruzione sono: fornire la massima assistenza e tutte le opportunità agli studenti per acquisire le conoscenze e sviluppare le proprie capacità in accordo con i loro desideri e le loro abilità, con particolare attenzione alle scienze del futuro.¹⁴⁶

4 *Conclusioni*

L'articolazione del sistema scolastico palestinese, dalla sua nascita alla sua situazione attuale, rivela quanto la società palestinese attribuisca al processo educativo il compito di perseguire la continuità e la stabilità della società stessa. È certamente vero infatti, che «ogni società umana per potersi conservare e riprodurre deve svolgere dal proprio interno un'attività socializzativa e integrativa tesa a far sì che le nuove generazioni acquisiscano quei valori, quelle norme, quegli atteggiamenti e quei comportamenti che

143Cfr. MOEHE, Op. Cit.

144MOEHE, Op. Cit., p.32

145Ibidem

146Cfr. Ivi, p.35

consentono loro la progressiva appartenenza e partecipazione alla vita sociale»¹⁴⁷, ma è altrettanto vero che questa attività socializzativa vede la sua attuazione predominante all'interno dell'istituzione scolastica.

Nel precedente capitolo si è cercato di sottolineare quanto il sentimento di appartenenza identitaria e la stessa identità nazionale, rappresentino, in questo momento storico, uno dei pochi collanti sociali e politici che mantengono salda l'impalcatura della società palestinese. Lo sforzo profuso dall'autorità per l'instaurazione di un'istituzione scolastica autonoma ed indipendente, va riallacciato al bisogno di mantenere viva anche nelle nuove generazioni questo sentimento identitario e di conseguenza questo collante sociale.

In ogni aspetto del sistema scolastico illustrato in questo capitolo si percepisce il portato politico e sociale attribuito al processo educativo, l'istituzione educativa, infatti, palestinese riconosce il sistema educativo come uno dei canali principali per la formazione ed il consolidamento dell'identità nazionale e questo appare in modo esplicito e preponderante nell'analisi del curriculum nazionale.

Pur rifacendosi a metodi di insegnamento-apprendimento *costruttivisti*¹⁴⁸, in realtà l'impronta nazionalista del piano curricolare palestinese sembra tracciare un processo educativo in cui non viene risolta l'antinomia insita nel processo stesso, o più precisamente nel processo di socializzazione, che vede contrapporsi 'da una parte la funzione dell'educazione di consentire alle persone, di operare al meglio delle loro potenzialità e di fornire loro gli strumenti e il senso dell'opportunità per sfruttare al massimo le loro capacità mentali; e dall'altra la funzione di riprodurre e promuovere la cultura che le fa da supporto'¹⁴⁹.

Il Piano nazionale palestinese delinea un'offerta educativa in cui l'attività di socializzazione rimanda molto al modello funzionalista¹⁵⁰. Il continuo riferimento all'aderenza e alla promozione dei valori nazionali, religiosi e culturali sembrerebbe,

147M. Pollo, *Op. Cit.*, p. 63

148«La "realtà che attribuiamo ai "mondi" che abitiamo è una realtà costruita.[...] la costruzione della realtà è il prodotto dell'attività di fare significato, plasmata dalle tradizioni e dai modi di pensare che costituiscono gli attrezzi di una cultura. In questo senso l'educazione deve aiutare ai giovani ad usare gli strumenti del fare significato e della costruzione della realtà in modo che possano adattarsi meglio al mondo in cui si trovano e, se necessario cambiarlo» in J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Giugliano Feltrinelli editore, 2011, Milano, p. 33

149Ivi, p. 80

150Il modello funzionalista del processo di socializzazione ha alla base il pensiero di Durkheim, secondo il quale il processo di socializzazione e di educazione perseguono il fine di consentire la stabilità e la continuazione della società. Durkheim risolve l'antinomia tra bisogno di appartenenza ed individualizzazione sbilanciandosi totalmente verso la riproduzione della società, tendendo però verso un'integrazione passiva dell'individuo nella società stessa. Cfr. M. Pollo, *Op. Cit.*, p. 65

infatti, dare maggiore importanza all'*aspetto sociologico*¹⁵¹ del processo educativo rispetto che a quello *psicologico*¹⁵².

Una lettura del Piano curricolare nazionale all'interno del contesto storico-politico della Palestina, giustifica ed avvalorza questa interpretazione: in particolare, secondo Pollo, questo tipo di attività socializzativa garantirebbe infatti la «continuità del sistema sociale» e la «possibilità della persona [...] di costruire la propria identità, sociale e personale, e di sviluppare un senso di appartenenza»¹⁵³. Ciò rientrerebbe nei meccanismi fondanti del processo di creazione dell'identità nazionale e di necessità di riproduzione della stessa, elemento come abbiamo visto essenziale per la salvaguardia e la continuità della società palestinese.

Se quindi da una parte si legge la necessità di un tale approccio, dall'altra si denota una tendenza egemonizzante dell'istituzione scolastica che condiziona l'individuo e rende impossibile il «processo di emancipazione e di trasformazione della realtà sociale e culturale in cui la persona è immessa alla nascita»¹⁵⁴.

Al giorno d'oggi l'educazione rappresenta uno dei più grandi poteri in mano ad uno Stato, che potrebbe attraverso essa formare delle menti critiche in grado di migliorare lo status quo della società in cui vivono. Da quanto analizzato, emerge invece come le autorità palestinesi utilizzino il sistema educativo prevalentemente a scopo propagandistico, con lo scopo di preservare la stabilità sociale. Questa pratica educativa, sebbene favorisca il mantenimento di una determinata cultura e identità, «comporta il rischio di stagnazione, di egemonia e di tradizionalismo»¹⁵⁵, tradendo in questo modo uno degli obiettivi principali dell'educazione che è quello di crescere uomini e donne in grado di rinnovare la società.

151 «Il processo educativo ha due aspetti, l'uno psicologico e l'altro sociologico, e che nessuno dei due può venire subordinato all'altro o trascurato senza che ne conseguano cattivi risultati». J.Dewey, *L'educazione di Oggi*, in C. Pontecorvo, *Op. Cit.*, p. 69

152 *Ibidem*

153 M. Pollo, *Op. Cit.*, p.63

154 Questo tipo di conclusione si rifa ad una concezione conflittualista del processo di socializzazione che vede in esso la riproduzione dei rapporti di forza della classe dominante che controlla il sistema sociale. Cfr. M.Pollo, *Op. Cit.*, p. 67

155 J. Bruner, *Op. cit.*, p.80

Capitolo 3

L'identità nazionale nei libri di testo

Nel precedente capitolo si è più volte sottolineata l'importanza che l'educazione e l'istituzione scolastica rivestono nella Palestina moderna. Dando ormai per assodata la visione dell'educazione, dei «sistemi educativi pubblici, di massa, standardizzati e obbligatori»¹⁵⁶ come luoghi attraverso i quali «lo stato spera di inculcare la devozione nazionale e una distintiva ed omogenea cultura»¹⁵⁷, in questo capitolo si cercherà di analizzare quali sono le strategie pedagogiche e sociosemiotiche utilizzate a questo scopo nei libri di testo palestinesi.

I libri di testo scolastici infatti, «rimangono un potente strumento con il quale lo stato forma modalità di percezione, di categorizzazione e di interpretazione della memoria, che servono per determinare le identità personali e nazionali»¹⁵⁸. In questo senso si possono elencare due grandi funzioni svolte dai libri scolastici: la funzione descrittiva, volta a raccontare la Storia, o meglio la *memoria collettiva* come vedremo in seguito, e la funzione trasformativa. La *trasformazione* attuata nei libri di testo, viene descritta da Hodge e Kress come una «manomissione consentita»¹⁵⁹. Essa rappresenterebbe «un'insieme di operazioni su forme fondamentali, che rimuovono, sostituiscono, combinano o riordinano un sintagma o i suoi elementi»¹⁶⁰. Oltre che linguistica, la *trasformazione* può avvenire attraverso «l'utilizzo di altre risorse semiotiche, che includono oltre la narrativa, le strategie di comunicazione, le strutture mitiche e quelle visive»¹⁶¹. Questa funzione si trova alla base del processo di *ricontestualizzazione*¹⁶², attraverso il quale i libri scolastici inculcano nelle menti degli studenti, «le narrative desiderate e i valori educativi»¹⁶³.

Abbiamo parlato di *memoria collettiva* e narrativa, utilizzandoli almeno apparentemente come sinonimi per identificare la Storia. In realtà questi termini non sono legati da un rapporto di sinonimia, ma piuttosto di antitesi. Secondo l'autore

156A.Smith, *National Identity*, University of Nevada Press, Reno 1993, p.16

157Ibidem

158N. Peled-Elhanan, *Op. Cit.*, p. iix

159G. Kress, R. Hodge, *Language as Ideology*, Routledge & Kegan Paul Ltd, London 1979, p.10

160Ivi, p. 9

161N.Peled-Elhanan, *Op. Cit.*, p. 18

162Basil Bernstein definisce la legge della ricontestualizzazione come quella legge che regola la formazione di uno specifico discorso pedagogico. Cfr. N.Peled-Elhanan, *Op.Cit.*, p. 17

163Ibidem

Halbwachs, infatti, «la storia inizia dove la memoria finisce, si è estinta o decomposta»¹⁶⁴. La storia è aperta alla controversia e ai cambiamenti, a differenza della memoria collettiva che è «dittatoriale, inconsapevole, comandando e conservando del passato solo ciò che[...] è in grado di [...] mantenere viva la memoria»¹⁶⁵. Proprio queste caratteristiche della Storia la rendono inadatta al ruolo di creatrice e trasmittitrice dell'identità nazionale. Al contrario la memoria collettiva, costruendo e riscrivendo il passato, rendendolo fruibile (*usable past*) nel presente; trasmettendo una narrativa storica sponsorizzata dallo Stato e creando un senso di continuità tra presente e passato che giustifichi la situazione socio-politica contemporanea, assolve in pieno il suo compito. Nel fare questo la memoria collettiva, all'interno della scuola, si munisce dello strumento del libro di testo, «risorsa testuale che noi utilizziamo nel ricordo collettivo, che deriva sempre, e riflette, un contesto sociale e una storia»¹⁶⁶.

Nel capitolo che segue cercheremo proprio di estrapolare attraverso l'analisi socio semiotica e multimodale di alcuni libri di storia ed educazione nazionale, redatti dal Ministero dell'Istruzione e dell'Alta Formazione palestinese, le linee guida di questa memoria collettiva, gli *assunti condivisi* che formano il terreno comune di tradizioni, simboli e valori alla base dell'identità nazionale palestinese.

I Sociosemiotica e multimodalità

L'analisi che proporremo di seguito dei libri di testo palestinesi verrà fatta seguendo i principi della sociosemiotica. L'assunzione di base della sociosemiotica vede nel *segno*, o più precisamente nella *risorsa semiotica*, «le azioni e gli artefatti che noi utilizziamo per comunicare»¹⁶⁷. La risorsa semiotica, derivante dalla «fusione della forma con il significato»¹⁶⁸, non è mai un'entità pre-definita ma è: «sempre prodotta come nuova nella relazione sociale, è motivata, la relazione tra forma e significato non è arbitraria, la relazione motivata tra forma e significato si basa sull'interesse dell'*artefice* del segno; la forma/significante che è utilizzata nella formazione del segno è costruita all'interno della relazione sociale e diventa parte delle risorse semiotiche di quella cultura»¹⁶⁹. L'analisi della *costruzione* del segno e non del suo *utilizzo* è ciò che

164M. Halbwachs, *On collective memory*, The University of Chicago Press, Chicago, 1992 in N. Peled-Elhanan, *Op. Cit.*, p. 4

165P. Nora, *Realms of Memory*, Columbia University Press, New York, 1992 in N. Peled-Elhanan, *Op. Cit.*, p. 4

166N. Peled-Elhanan, *Op. Cit.*, p. 5

167T. Van Leeuwen, *Introducing social semiotics*, Routledge, New York 2005 p. 4

168G. Kress, *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*, Routledge, New York 2010, p. 54

169Ivi p. 55

differenzia la sociosemiotica dalle altre teorie semiotiche.

Muovendosi sempre all'interno di un contesto sociale con delle regole stabilite e delle pratiche sociali assodate, anche la formazione della risorsa semiotica, vista come prodotto dell'interazione sociale, verrà influenzata da esse. Van Leeuwen chiama queste regole «regimi semiotici»¹⁷⁰. Queste leggi possono ricevere la loro legittimazione da un'«autorità impersonale o personale»¹⁷¹. Per autorità personale si intende quella «esercitata da persone che sono in una condizione di potere e non sentono il bisogno di giustificare le proprie azioni»¹⁷², mentre per autorità impersonale si intende «l'autorità della parole scritta e delle tradizioni»¹⁷³. Sia la parola scritta che le tradizioni servono a consolidare l'ordine sociale che non potrebbe sopravvivere senza uniformità e regole comuni.

Le dimensioni chiave di un'analisi sociosemiotica sono quattro: il discorso, il genere, la modalità e lo stile.

Il *discorso*, elemento centrale per l'analisi dei libri di testo, è «la chiave per studiare il modo in cui le risorse semiotiche sono utilizzate per costruire la rappresentazione di ciò che sta accadendo nel mondo»¹⁷⁴. Seguendo la definizione di Michel Foucault, Van Leeuwen definisce il *discorso* come «le conoscenze socialmente costruite di un particolare aspetto della realtà. Con 'socialmente costruite' intendo dire che queste conoscenze sono sviluppate in specifici contesti sociali e in modi che sono appropriati agli interessi dell'attore sociale in questo contesto»¹⁷⁵.

Ogni testo viene definito a secondo della sua struttura e della sua funzione comunicativa. Il *genere* rappresenta proprio il modo in cui un testo raggiunge il suo obiettivo comunicativo, attraverso l'utilizzo di stadi diversi a cui viene attribuita una specifica «etichetta funzionale»¹⁷⁶. «Ogni stadio rappresenta un passaggio necessario al raggiungimento dell'obiettivo comunicativo di quel particolare genere»¹⁷⁷. Secondo la definizione di Bakhtin, «ogni genere ha una logica storicamente e culturalmente radicata, così come il suo scopo sociale»¹⁷⁸.

La terza dimensione chiave che viene utilizzata nell'analisi sociosemiotica è la

170 T. Van Leeuwen, *Op. Cit.*, p. 53

171 Ibidem

172 Ivi, p. 54

173 Ibidem

174 T. Van Leeuwen, *Op. Cit.*, p. 91

175 Ivi p. 94

176 T. Van Leeuwen, *Op. Cit.*, p.276

177 Ibidem

178 N. Peled-Elhanan, *Op. Cit.*, p.37

modalità. Con questo termine ci si riferisce al grado di verità o di posizione del creatore della risorsa semiotica in merito a quanto espresso attraverso la risorsa semiotica stessa. La modalità può essere espressa linguisticamente attraverso l'utilizzo di particolare sistemi grammaticali, ma anche attraverso risorse semiotiche non verbali, come le immagini, giocando con «l'aumento o la diminuzione del grado di utilizzo di alcuni strumenti visivi -il colore, l'intensità, etc.- che esprimono [...] quanto l'immagine debba essere considerata reale»¹⁷⁹.

Per concludere, lo stile definisce «il modo in cui un artefatto semiotico è prodotto, o un evento semiotico è svolto, in contrapposizione con il discorso e il genere che realizza»¹⁸⁰. Esso si riferisce in particolar modo all'identità del creatore del segno che utilizza le risorse semiotiche per esprimere se stesso.

L'analisi che porteremo avanti sui libri di testo, oltre che sociosemiotica si baserà sulla concezione multimodale della risorsa analizzata. Il libro scolastico, soprattutto negli ultimi anni, non utilizza esclusivamente una *modalità semiotica*, dove per *modalità semiotica* si intende «una risorsa semiotica socialmente modellata e culturalmente determinata, atta a creare significato»¹⁸¹, ma la sua creazione di significato nasce dall'interazione di diverse modalità siano esse la scrittura, le immagini, i colori, i font o il layout delle pagine. La pagina o le pagine doppie di un libro vengono quindi analizzate come un'unica unità semiotica in cui il significato viene moltiplicato dall'interrelazione delle modalità. Quest'unica unità semiotica prenderà il nome di *testo*¹⁸².

«Ogni diversa modalità presenta un potenziale nel creare il significato»¹⁸³, ed è proprio la peculiarità di ogni modalità che influenza le scelte del creatore del testo. Non è solo però l'interesse del creatore a influenzare la scelta della modalità semiotica da utilizzare per la creazione del significato. Basandosi il metodo multimodale sulla teoria sociosemiotica, ogni modalità avrà una diversa valenza a secondo del contesto sociale in cui essa viene utilizzata. In questa prospettiva, nel mettere in atto un'analisi con metodo multimodale la domanda da farsi sarà: in quale contesto sto operando? A secondo del contesto, della modalità utilizzata e del significato creato dall'interazione delle diverse modalità, si avrà una diversa indicazione della realtà sociale descritta.

Un'analisi sociosemiotica con metodo multimodale del nostro testo, non solo quindi ci

179T. Van Leeuwen, *Op. Cit.*, p.166

180Ivi, p. 287

181G. Kress, *Op. Cit.*, p. 79

182Ivi, p. 147

183Ivi, p.79

permetterà di analizzare i processi di costruzione del significato all'interno di un determinato contesto sociale, nel nostro caso il microcosmo dell'istituzione scolastica ed il macrocosmo della società palestinese; ma un approccio multimodale ci permetterà anche di analizzare le modalità semiotiche messe in campo per costruire il significato e le potenzialità di ogni specifica modalità utilizzate a tale scopo. Come sottolinea Nurit Peled-Elhanan nel suo libro sulla rappresentazione dei palestinesi e della Palestina nei libri di testo israeliani¹⁸⁴, un'analisi delle risorse semiotiche utilizzate per trasmettere e creare significato, aumenta il controllo dello studente sulle risorse e le strutture multimodali e quindi il suo approccio critico verso uno strumento che, pur non essendo dichiaratamente ideologico, viene utilizzato per diffondere attraverso diverse modalità semiotiche «rappresentazioni che possono essere mostrate per contribuire alle relazioni sociali di potere e dominazione»¹⁸⁵.

2 *Analisi dei libri di testo*

I libri utilizzati per l'analisi sociosemiotica e multimodale sono i libri pubblicati dal Ministero dell'Istruzione e dell'Alta Formazione e adottati dalla scuola pubblica a partire dall'anno scolastico 2005/2006. In particolare l'analisi si concentrerà sui libri di storia ed educazione nazionale. In attuazione del Piano del curriculum nazionale, la storia è inserita come materia di studio dal 5° al 12° grado, mentre l'educazione nazionale viene inserita nel piano di studi dal 1° al 12° grado. Il totale dei libri presi in esame è pari a 14 manuali di Educazione Nazionale, utilizzati nel ciclo della scuola primaria¹⁸⁶ e 9 manuali di Storia, di cui 6 destinati all'istruzione primaria e 3¹⁸⁷ all'istruzione secondaria.

Il programma scolastico di storia presentato nei libri di testo presi in esame ci fornisce lo scheletro di eventi e momenti storici sul quale viene costruita la narrazione storiografica palestinese. Trascurando un breve accenno al periodo preistorico, i libri palestinesi iniziano la loro narrazione storica dai Cananei¹⁸⁸, considerati gli antenati del

184N. Peled-Elhanan, *Palestine in Israeli school books*, I.B. Taurus, New York 2012

185N. Fairclough, *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*, Routledge, London, 2003 in N. Peled-Elhanan, *Op. Cit.*, p. 45

186 Dal 1° al 4° grado i libri di Educazione Nazionale si suddividono in due parti. Gli anni di pubblicazione risultano essere diversi a seconda dei libri partendo dall'anno 2003 all'anno 2008

187 I libri destinati all'istruzione secondaria si dividono in: libri di Storia adottati nell'undicesimo grado divisi in due parti e libro di Storia adottato nel dodicesimo grado.

188I Cananei sono una popolazione che abitava la zona costiera al di là del fiume Giordano, conosciuti dai greci con il nome di Fenici. Secondo alcuni storici contemporanei, come René Dussaud, queste popolazioni sarebbero giunte dal deserto del Negev e dalle regioni del Golfo del Suez per insediarsi sulle rive del Mediterraneo. La storiografia moderna però propende maggiormente per la teoria che vede la popolazione cananea come originaria della stessa regione del Canaan. Cfr. M.Guidetti (a cura di), *Storia del Mediterraneo nell'antichità*, Jaca Book, Milano 2004, p. 24

popolo palestinese. Dopo aver parlato delle varie invasioni e dominazioni straniere che hanno interessato la regione dell'attuale Palestina, dai Greci ai Romani, fino all'invasione dei Franchi, la narrazione storiografica palestinese si concentra sul periodo storico che va da «Gli albori dell'Islam»¹⁸⁹ e comprende gli anni del califfato Omayyade ed Abbaside. Questa parte della storia non viene molto approfondita dai libri di testo, che invece danno molta importanza alla storia moderna e contemporanea. Dopo la fase del periodo Ottomano, si entra infatti nel periodo che i libri chiamano del«La penetrazione straniera in Palestina»¹⁹⁰. Partendo dalla prima fase migratoria ebraica in Palestina, la prima *Aliyah*, i libri si pongono come obiettivo quello di «affrontare lo studio delle condizioni internazionali e regionali che hanno portato agli accordi e ai trattati internazionali che hanno scandito la storia politica palestinese dei periodi successivi»¹⁹¹. L'elemento che viene messo in evidenza in questa pagine, a partire dal periodo pre-mandatario degli Accordi di Sykes-Picot fino alla proclamazione dello Stato di Israele, sono le continue vessazioni e le mancate promesse di cui il popolo palestinese è stato vittima. Tutto il percorso storico porta a vedere le azioni svolte dallo Stato mandatario inglese per permettere la definitiva creazione di uno stato ebraico in Palestina. Allo stesso modo in questa parte della narrazione storica si punta molto l'attenzione sulle lotte e le forme di resistenza messe in atto dalla popolazione contro le autorità mandatarie e contro il nemico sionista. In questo momento, infatti si formalizzerà il discorso della resistenza popolare palestinese che diventerà un valore fondamentale dell'identità nazionale.

Le pagine che trattano il periodo storico che va dal 1948 ai giorni nostri, sono caratterizzate, ancor più delle pagine precedenti, dall'utilizzo di una grande quantità di documenti che hanno lo scopo finale di far apparire come inequivocabili i crimini commessi dallo Stato di Israele contro il territorio e la popolazione palestinese. Il racconto della *Nakba*, la narrazione delle guerre arabo-israeliane, l'espansione degli insediamenti israeliani, gli insuccessi dei vari trattati di pace, tutti questi eventi storici rappresentano le basi su cui si costruisce il sentimento di sacrificio e di resistenza su cui si basa l'identità nazionale.

Un aspetto interessante da notare nella narrazione storica degli ultimi decenni, si cela intorno al ruolo centrale e totalizzante che in queste pagine viene interpretato da Fatah,

189Y. Zydan, *Tārīḥ Filasṭīn al-ḥadīṯ wa al-mū'āṣir. Al-ḡuz' al-awwal*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah 2011, p.20

190Y. Zydan, *Tārīḥ Filasṭīn al-ḥadīṯ wa al-mū'āṣir. Al-ḡuz' al-awwal*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah 2011, p.49

191Ivi, p. 1

ed in maniera particolare dal suo maggior esponente Yasser Arafat. In quest'ultima fase della storia palestinese narrata dai libri di testo non si fa infatti nessun riferimento al sentimento di ostilità contro l'OLP, che fu una delle cause dello scoppio della Prima Intifada; ne' alla vittoria del partito islamista di Hamas alle elezioni governative del 2006, ed alla conseguente divisione tra la Cisgiordania e la Striscia di Gaza.

La realtà politica e sociale della Palestina odierna rappresenta l'argomento principale dei libri di testo di Educazione nazionale. In essi, infatti, si descrive la società palestinese partendo dal nucleo familiare per arrivare alle istituzioni nazionali. Oltre a fornire una rappresentazione stereotipata delle figure e dei valori sociali più importanti della comunità palestinese (la donna, gli anziani, la religione etc.) in questi libri vengono affrontati anche temi sociali di estrema rilevanza come il problema dei rifugiati, l'espansione degli insediamenti e l'Occupazione israeliana in tutte le sue sfaccettature.

I testi scolastici utilizzati nella fase preparatoria e nella fase di potenziamento, essendo indirizzati a bambini dell'età compresa tra i 5 ed i 14 anni, presentano un utilizzo maggiore di immagini che integrandosi con la parte testuale creano un'unità semiotica multimodale maggiormente sviluppata. Al contrario, i libri di storia utilizzati nella fase dell'istruzione secondaria, presentano le caratteristiche dei libri di testo "tradizionali": pagine dense di elementi testuali, scarso utilizzo di immagini, colori e mappe. L'utilizzo di libri di testo che prediligono la modalità della scrittura «impone un percorso di lettura e una prospettiva»¹⁹² che trovano le proprie basi sulla narrativa nazionale prescritta dal Ministero dell'Istruzione e dell'Alta Formazione palestinese.

La prima parte dell'analisi si propone di delineare *in primis* la rappresentazione sociale e geografica della Palestina trasmessa attraverso i libri di testo, ed *in secundis* l'utilizzo di simboli, immagini, mappe e elementi testuali che riprendono quegli elementi identitari utilizzati per creare e rinforzare l'identità nazionale.

Nella seconda parte, invece, si concentrerà il focus della ricerca sulla strategia utilizzata per la costruzione di una memoria collettiva nazionale, e quindi di una continuità tra passato e presente e di un *usable past*.

192N. Peled-Elhanan, *Op. Cit.*, p. 146

2.1 La rappresentazione della Palestina

– La geografia dell'esclusione

«La Palestina si trova nel cuore del mondo arabo sulla costa orientale del Mar Mediterraneo, nella parte occidentale del continente asiatico[...]. La Palestina storica confina a Nord con il Libano, a Sud con l'Egitto e con il Golfo di Aqaba, a Est con la Siria e la Giordania e a Ovest con il Mar Mediterraneo»¹⁹³.

Ripresa dal libro di storia del 11° grado, la formula che descrive la posizione geografica della Palestina è in realtà una formula standard riportata in tutti i libri di testo analizzati in cui si descrive geograficamente la nazione. In questa citazione specifica viene utilizzato l'appellativo "storica" in riferimento alla Palestina descritta. Non vi è, però, in alcuna sezione del libro analizzato un rimando ad una definizione del concetto di *Palestina storica* che la collochi in un determinato periodo o all'interno di una determinata ideologia. Inoltre nelle altre occorrenze, questa formula descrittiva della geografia palestinese viene utilizzata per indicare la Palestina attuale.

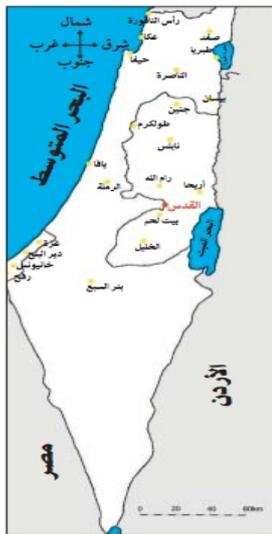


Illustrazione 2AA.VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-ṣaff al-sādis al-asāsī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2005 p.23



Illustrazione 1 Y. Zydan, *Tārīḡ Filasṭīn al-ḥadīṭ wa al-mū'āṣir. Al-ḡuz' al-awwal*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2011, p.4

Il discorso sulla geografia, anche attraverso l'utilizzo di mappe che hanno poco a che fare con la realtà, mira a costruire un'entità geografica che:

- rimuove totalmente la presenza dello Stato di Israele, inserendo la totalità del territorio ad oggi diviso tra Stato di Israele e Autorità Nazionale Palestinese, all'interno dei confini di una fantomatica *Palestina storica*
- delimita graficamente i confini della Cisgiordania e della Striscia di Gaza con un tratto molto fine, quasi invisibile e soprattutto senza far alcun riferimento nel testo al perché della suddetta divisione

193Y. Zydan, *Tārīḡ Filasṭīn al-ḥadīṭ wa al-mū'āṣir. Al-ḡuz' al-awwal*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2011, p.3

- Utilizza i toponimi arabi per le città situate all'interno dei confini israeliani.

Solo all'interno dei libri di storia, precisamente in quei paragrafi che narrano gli eventi successivi al 1948, anno di autoproclamazione dello Stato di Israele, vengono utilizzate delle mappe geografiche che contemplano la presenza di Israele.

Nelle illustrazioni n. 3 e 4 vediamo riprodotte due mappe esemplificative. La prima mappa descrive le terre occupate da Israele a seguito della guerra dei Sei giorni. Nonostante non sia esplicitata la denominazione "Stato di Israele", in questo caso vi è una identificazione visiva ottenuta attraverso l'utilizzo del colore "blu", simbolo dello stato israeliano.



Illustrazione 3 (Y. Zydan, *Tārīḥ Filasṭīn al-ḥadīṭ wa al-mū'āšir. Al-ḡuz' al-tānī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2011, p.44)

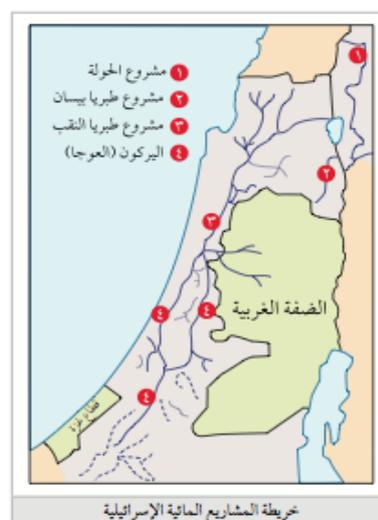


Illustrazione 4 (Y. Zydan, *Tārīḥ Filasṭīn al-ḥadīṭ wa al-mū'āšir. Al-ḡuz' al-tānī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2011, p. 37)

Nella seconda mappa invece è l'elemento testuale della didascalia «Progetti idrici israeliani» che ci permette di riconoscere quei territori come appartenenti allo Stato di Israele. Queste pratiche al contrario dei primi due esempi proposti non rappresentano un'esplicita censura, ma in ogni modo manipolando la realtà occultano implicitamente una parte di essa.

Questa rappresentazione della Palestina testuale e cartografica, infatti utilizza *mappe mentali*¹⁹⁴ come uno strumento di creazione della realtà, con lo scopo primario di trasmettere ai discenti una visione della realtà, anche geografica, ideologicamente e politicamente condizionata che escluda Israele.

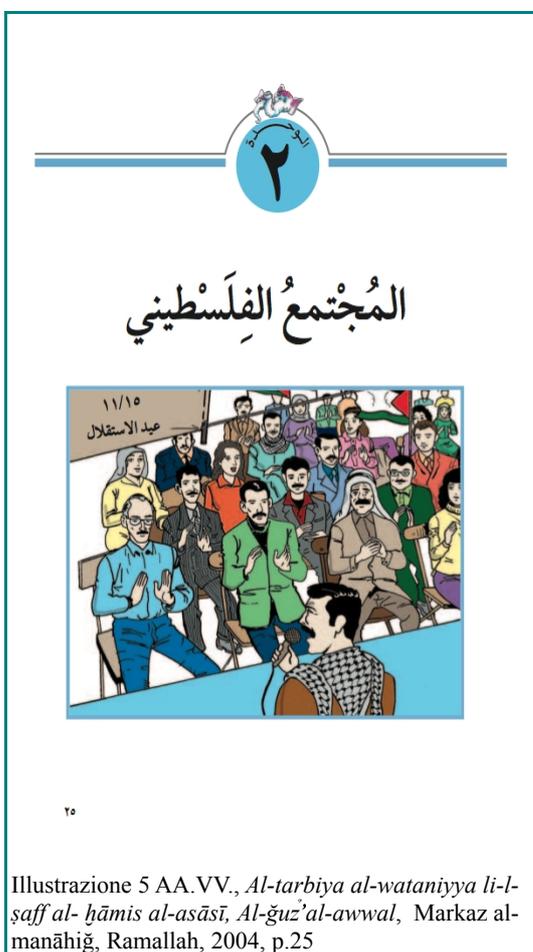
194«Le mappe mentali sono costrutti ideologici che hanno ben poco a che fare con l'evidenza geografica, esse riflettono una percezione individuale o sociale o una riflessione del mondo». A.K. Henrikson, *The power and politics of maps*, in G.J. Demko, *Reordering the world*, Westview Press, San Francisco, 1994 in N. Peled-Elhanan, *Op. Cit.*, p.114

– La società palestinese

Nel descrivere l'evoluzione dell'identità nazionale palestinese nei decenni, abbiamo sottolineato più volte come, per reazione agli eventi storici e politici che hanno diviso la popolazione, i palestinesi abbiano sempre coltivato il senso di appartenenza ad una comunità unica e definita.

«Società: gruppo di persone che vivono in una regione geografica delimitata, che condividono la stessa cultura, la stessa appartenenza e le stesse origini.»¹⁹⁵

La definizione di società proposta all'inizio del paragrafo «La Società palestinese»¹⁹⁶ è preceduta da due immagini in cui ritroviamo condensati i riferimenti culturali ed identitari su cui abbiamo a lungo ragionato nell'analisi dell'evoluzione dell'identità nazionale.



195AA.VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-ṣaff al-sādis al-asāsī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2005, p.27

196AA.VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-ṣaff al-ḥāmis al-asāsī, Al-ḡuz' al-awwal*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2004, p.25-37

Nell'illustrazione n.5 posta nella pagina di apertura del capitolo «La *Società palestinese*»¹⁹⁷, ritroviamo in un'unica immagine molti dei simboli identitari palestinesi. La figura sembra rappresentare un evento celebrativo della Festa dell'Indipendenza, come segnalato dalla scritta visibile nell'angolo in alto a sinistra. Il momento immortalato è quello di un discorso politico. In primo piano, indossata dall'uomo che sta effettuando il discorso, troviamo il primo elemento che ci riporta al discorso identitario che intendiamo portare avanti: la *Kūfiyya*, simbolo della resistenza palestinese. Altri simboli quali la bandiera palestinese nello sfondo dell'immagine e la figura dell'uomo in prima fila vestito anch'esso con la tradizionale *Kūfiyya*, sono tutti dettagli che ci descrivono visualmente la *Società palestinese* dei giorni nostri.

La figura dell'anziano vestito in abiti tradizionali la ritroviamo anche nell'illustrazione n.2. Qui il messaggio lanciato dall'immagine, pur rimanendo sempre sul tema della società, muta leggermente. Attraverso la posizione dell'anziano e la direzione degli sguardi dei due personaggi, ci appare in modo abbastanza esplicito la volontà di rappresentare il passaggio generazionale e la trasmissione dei valori che avviene all'interno della società palestinese. Il bambino intento a piantare un giovane albero, sotto lo sguardo dell'anziano, è la rappresentazione figurativa del grado di attaccamento del popolo palestinese alle terra di Palestina e del *ṣumūd* della società.

Come abbiamo già evidenziato nei precedenti capitoli, il senso di attaccamento alla terra volto a combattere l'espropriazione messa in atto dalle varie forze occupanti, e la



Illustrazione 7: AA.VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-ṣaff al-tāsi' al-asāsī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, p.39

197 AA.VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-ṣaff al-ḡāmis al-asāsī, Al-ḡuz' al-awwal*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2004, p.25-37

conseguente tenacia (*ṣumūd*) sviluppata dai palestinesi, viene impersonificata nell'immaginario palestinese dalla figura del *fallāḥ*, del contadino.

Ritratto in un paesaggio stereotipato in cui si ritrovano i simboli più rappresentativi dell'ambiente naturalistico della terra di Palestina, come l'albero d'ulivo, e rappresentato con indosso gli abiti tradizionali e la *Kūfiyya*, l'immagine del *fallāḥ* ricorre molto frequentemente nei libri di testo analizzati, come abbiamo potuto notare anche nell'illustrazione n.2.

La figura del contadino, emblema della comunità agricola molto importante non solo per la coesione sociale della Palestina, ma anche per la sua economia, rientra in un discorso più ampio e variegato della società. L'ambiente rurale ed agricolo è solo uno infatti, dei diversi contesti che vengono presi ad esempio nella rappresentazione dell'attuale società palestinese.



Illustrazione 8: AA.VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-ṣaff al-ḥāmis al-asāsī, Al-ḡuḏ' al-awwal*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2004, p. 34

Come possiamo notare nell'illustrazione n. 8 sono principalmente quattro le rappresentazioni esemplificative dei diversi contesti sociali in cui si è sviluppata la società: il paese, la città, i campi profughi e le comunità beduine. Oltre alla dimensione del paese, la comunità che maggiormente attira il nostro interesse è quella dei campi profughi.

Sin dall'inizio dell'espulsione della popolazione palestinese a seguito della guerra arabo-israeliana del 1948, l'élite politica dominante ha sempre riposto molta attenzione ed impegno nel mantenere vivo il senso di appartenenza della popolazione espulsa, così come di quella ancora presente nel territorio palestinese, ad un'unica comunità. È in quest'ottica che si è iniziato a sviluppare all'interno della Palestina un discorso sui

profughi e sul loro diritto al ritorno in cui ritroviamo tutti i cardini identitari da noi analizzati: la resistenza, il *ṣumūd* ed il sacrificio.

Sei delle poche immagini utilizzate nei libri di testo di storia adottati per l'istruzione superiore, sono proprio delle foto che testimoniano la diaspora della popolazione palestinese avvenuta nel 1948 ed una foto che ritrae una "classe" palestinese all'interno di una tenda di un campo profughi (illustrazione n.9). Nel testo che troviamo sopra a quest'ultima fotografia si legge : «La Palestina nel periodo tra gli anni 1948-1967»¹⁹⁸. Come nel caso della illustrazione n.3, anche in quest'occasione l'immagine viene utilizzata come descrizione dell'elemento testuale presente nella pagina. Si può notare anche dallo sguardo delle persone inquadrare nella foto, non diretto verso il lettore, che la fotografia ha un valore descrittivo.

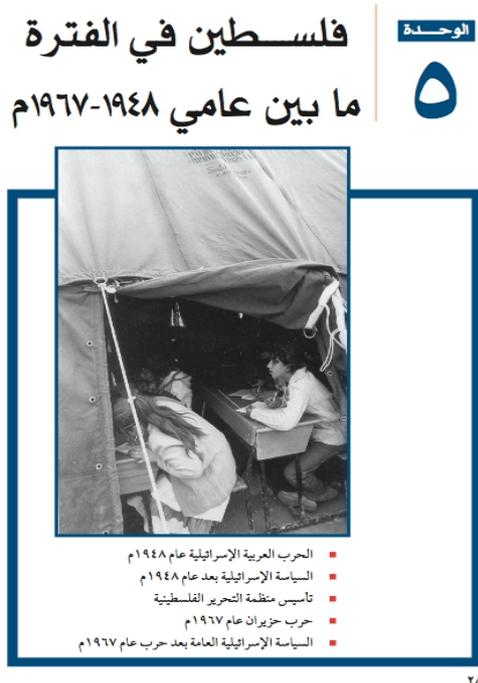


Illustrazione 9: *La Palestina nel periodo tra gli anni 1948-1967* (Y. Zydan, *Tārīḥ Filasṭīn al-ḥadīṭ wa al-mū'āšir. Al-ḡuz' al-tānī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2011, p. 28)

198Y. Zydan, *Tārīḥ Filasṭīn al-ḥadīṭ wa al-mū'āšir. Al-ḡuz' al-tānī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2011, p. 28

La scelta del soggetto e l'utilizzo di una foto in bianco e nero, impiegati per dare un aspetto più intimistico alla foto, denotano però la volontà di colpire emotivamente il lettore che tenderà a riconoscersi empaticamente con il soggetto stesso, nonché ad associare il periodo storico indicato dal testo ad un periodo di difficoltà del popolo palestinese.

La descrizione della società palestinese passa anche per l'analisi della figura della donna all'interno della società. Un intero capitolo del libro di educazione nazionale adottato al 5° grado, descrive l'importanza della famiglia focalizzandosi in particolar modo sul ruolo della donna :

«La donna palestinese, artefice della famiglia

La donna palestinese, con la partecipazione del marito, lavora per costruire la famiglia»¹⁹⁹

Nell'elencare le varie mansioni che la donna svolge all'interno del nucleo familiare (educare i figli, gestire l'economia domestica etc.), il libro mette in risalto anche il ruolo svolto nelle donne palestinesi al di fuori dalle mura domestiche. Oltre a lavorare per soddisfare i bisogni fondamentali della famiglia, le donne sono fondamentali nel contesto sociale e politico. Il loro impegno sociale è volto ad aiutare quelle famiglie che a causa dell'occupazione israeliana sono costrette ad affrontare situazioni di disagio come la morte (martirio) di un membro della famiglia o la sua reclusione all'interno delle carceri israeliane.

«le donne lavorano all'interno di organizzazioni caritatevoli, o istituzioni del servizio civile come [...] l'istituzione per il sostegno alle famiglie dei martiri e dei prigionieri.»²⁰⁰

Due delle immagini utilizzate in questo capitolo, rappresentano al meglio il ruolo di cui viene investita la donna all'interno della società palestinese. Nella prima figura, qui riportata come illustrazione n.10, vediamo descritto semplicemente attraverso l'affiancamento delle due immagini, la divisione dei ruoli tra uomo e donna. Nella figura a destra troviamo infatti riprodotta l'immagine di una donna svelata, quindi che si trova con molta probabilità all'interno della propria casa, che aiuta i suoi bambini. Nella figura di sinistra invece, vediamo il disegno di un'iniziativa politica, in cui le

199,AA.VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-šaff al-ḥāmis al-asāsī, Al-ḡuz' al-awwal*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2004, p.19

200Ivi, p. 20

donne vengono rappresentate come spettatrici e gli uomini, disposti sul palco, come protagonisti.



Illustrazione 10: AA.VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-šaff al-ḥāmis al-asāsī, Al-ḡuz'al-awwal*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2004, p.18

Nella seconda figura (illustrazione n.11), invece, vediamo descritto il ruolo sociale della donna, che in veste di moglie o di lavoratrice volontaria, si prende cura degli uomini vittime sotto diverse forme, dell'occupazione israeliana. In essa infatti vediamo ritratta una donna, questa volta con indosso il velo, che visita un prigioniero palestinese.



Illustrazione 11: AA.VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-šaff al-ḥāmis al-asāsī, Al-ḡuz'al-awwal*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2004, p.18

Le pagine prese in esame che descrivono il ruolo della donna palestinese, ci forniscono l'immagine di una società che pur legando intrinsecamente la donna al ruolo di moglie e madre, attribuisce ad essa anche un valore sociale fondamentale per il contesto in cui essa si trova. Non viene certo riconosciuto a pieno il contributo politico che le donne palestinesi stanno dando, ne' l'esistenza anche di martiri donne e reclusi nelle carceri

israeliane. Quello che viene sicuramente evidenziato è la responsabilità e le difficoltà che le donne palestinesi devono affrontare, ritrovandosi ad essere la parte sociale maggiormente colpita dalle conseguenze sia dell'occupazione, sia di un contesto sociale che non garantisce loro le stesse possibilità degli uomini.

L'attenzione posta nel classificare le diverse componenti della società palestinese, come abbiamo potuto constatare non servono a dividere la comunità, ma al contrario a renderla più unita nella differenza. Per questo dopo aver dato una definizione generale del termine società, il libro di testo palestinese sottolinea l'appropriatezza del termine in riferimento alla Palestina:

«La società palestinese: i palestinesi vivono in un'area geografica chiamata Palestina, abitano in città, paesi e valli, condividono la stessa cultura, la stessa appartenenza, le stesse origini e guardano verso il futuro »²⁰¹.

La figura utilizzata nella quarta di copertina del libro di educazione nazionale del quinto livello, sintetizza in un'unica figura la descrizione della società palestinese portata avanti all'interno del libro stesso, rappresentando il ritratto di una donna ed un uomo palestinese (che vestono gli abiti tradizionali) uniti da un ramo di ulivo, simbolo della terra palestinese che tiene legati tutti i membri della comunità.



2.2 *L'essenza islamica della Palestina: Gerusalemme*

La caratterizzazione islamica della Palestina è sempre stata presente nel discorso identitario nazionale, ma l'enfasi sull'aspetto religioso è stata posta in modo particolare negli ultimi decenni con l'aumento del consenso e dell'influenza delle forze islamiste nel conflitto israelo-palestinese. La connotazione religiosa della terra di Palestina servirà a rafforzare il senso di continuità tra il passato dell'era islamica e l'epoca attuale. Dal

201Y. Zydan, *Op. Cit.*, p.3

punto di vista simbolico invece in questo paragrafo vedremo come si delinea l'islamicità della terra palestinese puntando l'accento sulla città di Gerusalemme.

La città di Gerusalemme, presentata come «capitale della Palestina»²⁰², viene analizzata e descritta in diversi momenti all'interno dei libri di testo analizzati. In tutte le sue occorrenze essa viene evidenziata per il suo portato religioso. L'immagine più frequente utilizzata per la città di Gerusalemme è quella rappresentante la moschea Al-Aqsa, come possiamo vedere nella illustrazione n.12.



Illustrazione 12: AA.VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-ṣaff al-rābi' al-asāsī, Al-ḡuz' al-awwal*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2004, pag.35

Anche in questo caso, come abbiamo visto nell'utilizzo delle mappe, sia visivamente che nella parte testuale, la città di Gerusalemme viene descritta e rappresentata stravolgendo la realtà, trasformandola e ricontestualizzandola. Sono molto rari i riferimenti diretti della presenza della popolazione israeliana nella città. L'unica eccezione viene fatta al momento della trattazione storica dei vari trattati di pace che hanno visto come protagonisti l'ANP e Israele. In modo schizofrenico infatti, in questi casi viene sottolineata l'importanza del riconoscimento di Gerusalemme come capitale dello stato palestinese e della sua decolonizzazione da parte della popolazione ebraica. L'unico momento in cui troviamo una rappresentazione geografica e una descrizione della situazione reale della città di Gerusalemme è nel libro di storia dell'11° grado, in cui una mappa ed una parte testuale trattano il tema degli insediamenti israeliani a Gerusalemme e la costruzione di un quartiere ebraico in questa città.

202AA. VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-ṣaff al-awwal al-asāsī, Al-ḡuz' al-tānī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2008 p. 22

«Gli insediamenti a Gerusalemme

Gli insediamenti nella città vecchia di Gerusalemme sono iniziati con la demolizione del quartiere marocchino nel 9 giugno 1967 [...] per la costruzione del nuovo quartiere ebraico»²⁰³

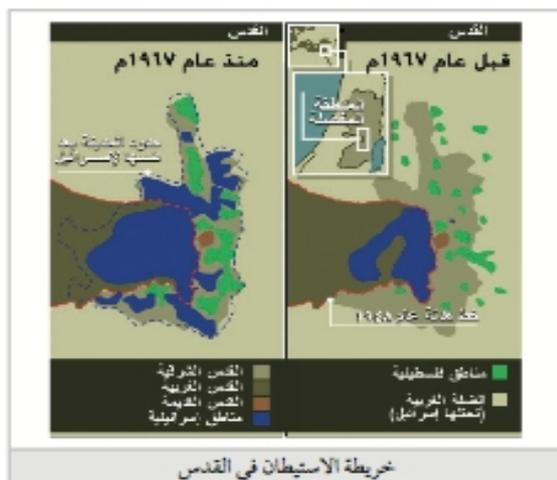


Illustrazione 13 : Cartina degli insediamenti a Gerusalemme
(Y. Zydan, *Tārīḥ Filasṭīn al-ḥadīṭ wa al-mū‘āšir. Al-ḡuz’ al-tānī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2011, p. 52

In tutte le altre occorrenze la città di Gerusalemme all'interno dei libri presi in esame è utilizzata solo per rafforzare il sentimento religioso e identitario, portando l'immagine della moschea Al-Aqsa a diventare uno degli emblemi più forti dell'identità palestinese.



Illustrazione 14: la foto è accompagnata dal testo «La mia Nazione»

(AA.VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-ṣaff al-awa al-asāsī. Al-ḡuz’ al-tānī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2004 ,pag.37 la foto è accompagnata dal testo «La mia Nazione»)

203Y. Zydan, *Tārīḥ Filasṭīn al-ḥadīṭ wa al-mū‘āšir. Al-ḡuz’ al-tānī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2011, p.52

3 *La memoria collettiva*

La memoria collettiva è strettamente legata al processo dell'evoluzione dell'identità nazionale, in quanto in essa si attuano delle pratiche di reinterpretazione, ricontestualizzazione e selezione del passato, in relazione alle necessità del presente. Adottando la teoria di Halbwachs²⁰⁴ che vede nella memoria «un'azione deliberata e cosciente, una ricostruzione del passato che avviene nel presente»²⁰⁵ in questo paragrafo evidenzieremo come la società palestinese ha ricostruito e riletto la storia passata, con lo scopo di adattarla al «pensiero dominante»²⁰⁶.

I libri adottati dall'istituzione scolastica, uno dei «posti privilegiati dove rintracciare le dinamiche della memoria nel rapporto tra passato e presente», come strumenti di formazione ed educazione rappresentano dei «*luoghi della memoria*»²⁰⁷ in cui la storia viene appunto rimodellata incarnando «una revisione della memoria a scopi pedagogici»²⁰⁸. Attraverso una loro analisi sociosemiotica e multimodale si riesce a estrapolare i principali discorsi e le principali strategie pedagogiche utilizzate per creare una narrativa storica nazionale. I due elementi principali che andremo a descrivere sono il discorso sul *culto della continuità* e quello sulla costruzione di un *usable past*.

3.1 *Il culto della continuità*

Spinti dalla necessità di dimostrare la continuativa "arabicità" della Palestina, e di conseguenza l'appartenenza storica di questa terra alla popolazione arabo-palestinese, gli storiografi palestinesi hanno creato quella che è stata chiamata «teoria dell'onda semitica»²⁰⁹. Secondo questa teoria le prime popolazioni insediatesi nella regione provenienti dalla penisola arabica, rappresenterebbero gli antenati dell'attuale popolo arabo. In particolare la storiografia palestinese definendo la popolazione semita dei Cananei come una comunità araba²¹⁰, è riuscita a creare un anello di congiunzione tra passato e presente.

204M. Halbwachs, *On collective memory*, The University of Chicago Press, London 1992

205F. Lussana, *Memoria e memorie nel dibattito storiografico*, in "Studi Storici", Anno 41 n. 4, 2000, p.1052

206Ibidem

207P. Nora, *Between Memory and History: Les lieux de mémoire*, in "Representations", n.26 Spring, 1987, p. 7

208Ibidem

209M. Litvak, Op. cit., p. 28

210Ibidem

Questa interpretazione delle origini della Palestina viene data per assodata e riproposta come una *shared assumption* nei libri di testo analizzati.

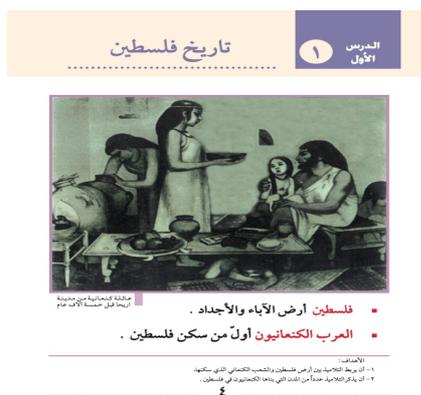


Illustrazione 15: AA.VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-ṣaff al-ṭānī al-asāsī, Al-ḡuz' al-ṭānī*, Markaz al-manāhiḡ, , Ramallah, 2008, pag.4

Nella illustrazione n.15 ritroviamo un ennesimo esempio di utilizzo delle immagini con valore descrittivo, che stimola nel discente la creazione di un legame diretto tra testo ed immagine. In questa pagina infatti sotto alla scritta «Storia della Palestina»²¹¹ troviamo raffigurato un dipinto la cui didascalia recita «Famiglia Cananea»²¹²; sotto all'immagine invece troviamo la frase «Gli arabi cananei sono i primi abitanti della Palestina»²¹³.

Un esempio in cui appare esplicitamente la volontà di creare un legame diretto tra “gli antenati” cananei e la popolazione che oggi vive in Palestina, lo ritroviamo nel libro di educazione nazionale adottato nel 9° grado, in cui, in riferimento agli insediamenti israeliani che hanno decimato la presenza palestinese nei territori occupati, si legge: «La Palestina ha assistito nella sua storia a diverse invasioni, che l'hanno assoggettata ad occupazioni di eserciti stranieri[...], a causa della sua posizione geografica e del suo valore religioso. Il popolo Cananeo, però è stato il primo popolo che si è stabilito in Palestina. La situazione è rimasta la stessa fino alla fine dell'Impero Ottomano, periodo in cui si è assistito all'inizio della penetrazione sionista»²¹⁴.

211AA.VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-ṣaff al-ṭānī al-asāsī, Al-ḡuz' al-ṭānī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2008, pag.4

212Ibidem

213Ibidem

214AA.VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-ṣaff al-ṭānī al-asāsī, Al-ḡuz' al-awwal*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2004, pag.4

Anche nei libri adottati nelle classi delle scuole superiori il discorso sulle origini palestinesi non muta: dove infatti il popolo cananeo non viene connotato con il termine "arabo": «*Nell'età antica la Palestina era conosciuta come terra di Canaan che apparteneva al popolo Cananeo*»²¹⁵. la connotazione avviene attraverso l'utilizzo di mappe geografiche come quella riproposta nella figura n.11.



Illustrazione 16 Terra di Canaan
in Y. Zydan, *Tārīḥ Filasṭīn al-ḥadīth wa al-mū'āṣir. Al-ḡuz' al-awwal*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2011, p.8

Qui vediamo rappresentati i confini della regione di Canaan. La particolarità di questa mappa è data dalla presenza, oltre che dei confini storici delle terre cananee, anche dei confini di quella che i libri palestinesi considerano la Palestina "attuale", nonché dei toponimi arabi delle città dell'epoca moderna. Tutto ciò porta a creare nella mente dei discenti un collegamento tra passato e futuro, tra popolazioni antiche e l'attuale popolo palestinese, scopo ultimo di questo tipo di narrazione storica. Questa retta congiungente che parte dalla popolazione cananea per arrivare ai giorni nostri attraverserà, nella narrazione storica portata avanti dai libri scolastici palestinesi, tutte le epoche trattate. Ogni evento che avrà luogo nella regione geografica oggi occupata dallo Stato di Israele e dai Territori palestinesi, verrà sempre definito come un'evento

²¹⁵Y. Zydan, *Tārīḥ Filasṭīn al-ḥadīth wa al-mū'āṣir. Al-ḡuz' al-awwal*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2011, p.8

storico avvenuto in Palestina: «La Palestina nell'epoca greca»²¹⁶, «La Palestina al tempo della dominazione romana»²¹⁷, «la guerra franco-bizantina in Palestina»²¹⁸ etc.

La ricontestualizzazione della Palestina viene effettuata attribuendo a questo significante, il significato di un'entità atavica, che si è trasformata nei secoli mantenendo sempre la sua naturale "arabicità". Si sia essa chiamata «Terra di Canaan, Terra degli Amorrei, Terra Benedetta, Terra Santa, Terra dell'Isrâ' e del Mi'râğ, Siria del Sud»²¹⁹, la Palestina è sempre appartenuta agli arabi, e questa appartenenza si riflette nella cultura della popolazione che ad oggi vive in quelle terre: i palestinesi.

L'affermazione di una continuativa presenza araba, a testimonianza del diritto di permanenza dei palestinesi nelle proprie terre, viene fornita anche negando o ancor meglio non menzionando nessun altro tipo di narrazione mitica che ha come protagonista la stessa terra, la narrazione storica fornita dall'*altro*. Il movimento sionista nasce con l'obiettivo di costruire uno stato ebraico nella Terra Promessa: la Palestina. Questa località rappresenta infatti per gli ebrei la terra promessa da Dio nell'Antico Testamento. La narrazione storica sionista attribuisce ai regni di Israele instauratisi in Palestina intorno al X secolo a.C. lo stesso valore che i palestinesi attribuiscono al popolo cananeo²²⁰.

Appare in modo eclatante la contraddizione di queste due narrazioni storiche, di questi due differenti *culti della continuità*. «La costruzione di una memoria e di un'identità nazionale include, però anche strategie di negazione di altre memorie e di altre identità che sembrano minacciose»²²¹, anche in questo caso la narrazione palestinese risolve questa contraddizione semplicemente ignorandola. Nel paragrafo in cui i libri scolastici trattano l'epoca dei regni di Israele, non si trova nessun riferimento al significato che viene attribuito a questo periodo storico dal sionismo o dalla storia ebraica. In realtà la teoria stessa dell'onda semitica appare nel panorama storiografico palestinese proprio nell'epoca in cui da una parte il movimento sionista premeva sulle potenze occidentali per veder riconosciuto il diritto degli ebrei a colonizzare la terra di Palestina e dall'altra i movimenti nazionalisti arabi si opponevano alla colonizzazione occidentale²²². Spinti dalla necessità di contrastare la rivisitazione storica messa in campo dagli esponenti del sionismo, influenzati dal nascita dei movimenti nazionalisti arabi che rivendicavano la

216Ivi p. 9

217Ibidem

218Ivi p. 10

219Y. Zydan, *Tārīḥ Filasṭīn al-ḥadīth wa al-mū'āṣir. Al-ğuz' al-awwal*, Markaz al-manāhiğ, Ramallah, 2011, p.8

220A. Gresh, *Israele, Palestina. Le verità su un conflitto*, Einaudi, Torino 2004, p. 34

221N. Peled-Elhanan, *Op. Cit.*, p. 15

222M. Litvak, *Op. cit.*, p. 28

loro indipendenza²²³, l'élite palestinese pose le basi di una rilettura storica e quindi di una memoria collettiva che venne poi assunta e condivisa dalle successive autorità palestinesi e quindi dal pensiero dominante.

3.2 *Usable Past: la resistenza ed il sacrificio*

La storia della Palestina è presentata nei libri di testo analizzati attraverso il riferimento a determinati eventi storici, che presentano il passato trascurando, il più delle volte l'esattezza storica. Come abbiamo già evidenziato, è proprio la mutevolezza e malleabilità della memoria che la rende agli occhi delle autorità nazionali, preferibile alla storia. Lo scopo pedagogico attribuito ai libri scolastici prevede infatti che essi non aiutino a comprendere il passato, ma riproducano un passato fruibile nel presente²²⁴, cioè una selezione di eventi che hanno una valenza nel presente e l'occultazione diretta o implicita di quelli che contraddicono la Storia promossa dallo Stato o dal pensiero dominante.

È la creazione di un *usable past* in definitiva, lo scopo pedagogico ed educativo ultimo dei libri di testo. Quali sono gli avvenimenti che vengono riconosciuti come fruibili dal pensiero dominante palestinese? Su quali eventi storici la memoria collettiva palestinese si è formata? Oltre al culto della continuità mirante in linea generale a creare un *trait d'union* tra il passato ed il presente ed in particolare, nel contesto palestinese a contraddire la narrazione storica sionista, i libri di storia adottati nella scuola palestinese spingono a leggere la storia della Palestina, soprattutto quella dell'età moderna, come una storia di sacrificio e di resistenza popolare. Questa lettura viene stimolata attraverso il mettere in evidenza le varie sconfitte e sopraffazioni e in correlazione ad esse le varie rivolte e la costante resistenza messa in atto dal popolo palestinese.

D'altronde, in situazioni di conflitto come quella tra israeliani e palestinesi, la memoria collettiva viene utilizzata per creare una visione dello scontro che porti il membro della comunità a crearsi un'immagine positiva della sua "parte", delegittimare l'avversario e presentare la propria società come vittima dell'avversario stesso²²⁵.

«I palestinesi non si sono arresi, ma hanno continuato a resistere contro il controllo straniero sulla sua nazione in ogni momento. Tra le lotte più importanti del popolo palestinese vi sono la resistenza al mandato britannico con le

223Ibidem

224Cfr. N. Peled-Elhanan, *Op. Cit.*, p. 3

225Cfr. Ivi, p. 5

numerose rivolte, tra cui le più importanti sono la rivolta del 1929 e la rivolta del 1936, e la resistenza all'occupazione israeliana con le due Intifada.»²²⁶

Il valore della resistenza, unita a quello del sacrificio, lo troviamo nelle fondamenta dell'identità nazionale palestinese. La narrazione storica dei libri di testo non fa altro che rinsaldare questo valore identitario fornendogli un fondamento storico. Lo fa attraverso messaggi impliciti, utilizzando quelle che abbiamo chiamato "rappresentazioni sostitutive": immagini che rileggono figure rurali come il contadino sotto la chiave simbolica della resistenza e del *ṣumūd*, come abbiamo potuto constatare nelle immagini utilizzate per rappresentare la società palestinese (illustrazioni 5 e 7); oppure attraverso la personificazione di questi valori in personaggi storici diventati simboli della lotta e della resistenza di un popolo. Le immagini dei *fidā'iīn*, dei combattenti e dei martiri rappresentano la maggior parte delle foto utilizzate nei libri di storia delle classi superiori. Accompanate da una piccola biografia messa in evidenza grazie all'utilizzo di un layout separato e da colori che risaltano sul resto della pagina, le fotografie ritraggono combattenti o personaggi simbolo della resistenza palestinese e molto spesso nei loro vestiti si riconoscono alcuni simboli classici dell'identità palestinese: la *Kūfiyya* e l'AK-47.



الشيخ عز الدين القسام

مجاهد عربي في فلسطين، ولد في سوريا عام 1871م، ونشأ نشأة دينية، ودرس الشريعة في الأزهر في القاهرة، وكان من تلاميذ الشيخ محمد عبده، وعمل مدرساً وإماماً بعد عودته إلى سوريا عام 1904م، ووقع راية المقاومة ضد فرنسا، فصدر عليه حكم بالإعدام، فلجأ إلى مدينة حيفا في فلسطين عام 1921م، حيث عمل في التدريس، وإماماً لمسجد الاستقلال، ومادوناً شرعياً، لم يتم إلى أي حزب من الأحزاب الفلسطينية، وقام الانتداب البريطاني لفلسطين.

Illustrazione 19: Y. Zydan, *Tārīḥ Filasṭīn al-ḥadīṭ wa al-mū'āšir: Al-ḡuz' al-tānī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2011, p. 15



عبد القادر الحسيني

Illustrazione 17: Y. Zydan, *Tārīḥ Filasṭīn al-ḥadīṭ wa al-mū'āšir: Al-ḡuz' al-tānī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2011, p. 26



الشيخ فرحان السعدي

Illustrazione 18: Y. Zydan, *Tārīḥ Filasṭīn al-ḥadīṭ wa al-mū'āšir: Al-ḡuz' al-tānī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2011, p. 17

226AA.VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-ṣaff al-ḥāmis al-asāsī, Al-ḡuz' al-awwal*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2004, pag.4

L'esempio più eclatante di questa lettura lo troviamo in riferimento alla storica resistenza della città di Acri all'assedio di Napoleone nella fine del XVIII secolo. Il libro di storia palestinese commenta questo evento scrivendo:

«Dio l'onnipotente dice: 'Afferratevi insieme tutti alla corda di Dio e non disperdetevi' (Corano, III, 103)²²⁷.

Questo in relazione alla determinazione e alla tenacia (ṣumūd) mostrata dal popolo palestinese nel difendere la propria terra.»²²⁸

Con l'aumento della rilevanza del discorso della resistenza, in corrispondenza con il periodo storico che va dal 1929 anno della rivolta palestinese contro il mandato britannico, ai giorni nostri, aumenta anche la ricorrenza del discorso del martirio. Il martirio è un concetto che racchiude al suo interno sia la tenacia e la resistenza del popolo palestinese, sia la proporzione del suo sacrificio. Questo termine viene utilizzato per riferirsi alla morte di molti personaggi della resistenza palestinese, come Izzedin al Qassam.

Il concetto di sacrificio però, viene espresso dalla memoria collettiva palestinese soprattutto attraverso una narrazione storica contrassegnata dal tema dell'oppressione. La popolazione palestinese viene sempre ritratta dalla storia promossa dallo Stato, come un'entità che ha subito secoli di oppressione e di violenze da parte del suo avversario. Il culmine di questa sofferenza viene registrato con l'evento che più di tutti ha segnato la storia del popolo palestinese, il trauma collettivo che ha favorito il consolidamento dell'identità nazionale: la *Nakba*.

Il termine *Nakba* (catastrofe) è utilizzato dai palestinesi per riferirsi alla diaspora palestinese avvenuta in seguito all'occupazione di Israele dei territori palestinesi, che ha portato all'espulsione della popolazione dalle proprie case e dai propri villaggi. Nonostante il termine occorra solo nei libri di testo di educazione nazionale, anche nei libri di storia viene dato molto risalto al periodo storico. Come abbiamo già evidenziato, tra le poche immagini proposte dai libri di testo di storia delle classi superiori, molte ritraggono proprio il momento della diaspora palestinese.

227A. Bausani, *Il Corano*, RCS Rizzoli, Milano 2009, p.44

228Y. Zydan, *Tārīḥ Filasṭīn al-ḥadīth wa al-mū'āṣir. Al-ḡuz' al-awwal*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2011, p.41



صور معاناة اللاجئين الفلسطينيين عام ١٩٤٨ م.

Illustrazione 20: Immagini della sofferenza dei profughi palestinesi anno 1948.

(Y. Zydan, *Tārīḥ Filasṭīn al-ḥadīṯ wa al-mū'āšir. Al-ḡuz' al-ṭānī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2011, pag.33)

3.3 Usable present

Come abbiamo già evidenziato nella ricostruzione sintetica fatta all'inizio di questo paragrafo della narrazione storica presentata nei libri di testo palestinesi, è proprio nel periodo storico che va dal 2000, anno dello scoppio della seconda Intifada ad oggi, che si possono riscontrare le più evidenti omissioni storiche effettuate dalla ricostruzione storica dell'ANP. È importante sottolineare l'origine istituzionale dei libri di testo presi in esame perché proprio la pubblicazione di questi libri da parte dell'Autorità Nazionale Palestinese sembra essere l'unica spiegazione possibile alla volontaria omissione di eventi storici le cui conseguenze ancora sussistono nella realtà politica e sociale della Palestina dei giorni nostri.

Già ad un primo esame generale si può notare come i libri di storia, in particolar modo quelli utilizzati per l'istruzione secondaria, pur essendo stati pubblicati nel 2011, interrompano la loro narrazione al 2005 e per esattezza con il momento del ritiro delle forze d'occupazione di Israele dai territori della Striscia di Gaza. Il 2006 rappresenta per la storia contemporanea palestinese un momento cruciale che vede la vittoria del partito di Hamas alle elezioni politiche e la conseguente divisione interna tra la Striscia di Gaza (amministrata dalle forze islamiste) e la Cisgiordania (sotto il controllo dell'ANP).

Il ruolo politico e sociale di Hamas non viene ignorato solo per quanto riguarda gli eventi accaduti nel 2006. Anche nella narrazione della seconda Intifada i libri di testo non danno la giusta importanza al ruolo dell'organizzazione islamista e dei suoi militanti. L'unico riferimento che viene fatto riguarda la morte del capo di Hamas Ahmed Yassin a cui, come abbiamo già potuto constatare per gli altri martiri, viene dedicato un approfondimento (Illustrazione n.21).

La poca attenzione data al ruolo di Hamas si nota in modo ancora più evidente se si effettua un confronto con l'importanza che nel corso della narrazione viene riconosciuta dapprima a Fatah ed in seguito all'OLP, ma in modo ancora più eclatante al rappresentate di queste forze politiche: Yasser Arafat.

La figura di Arafat viene presentata sin dagli inizi della sua carriera politica e la sua immagine viene riproposta più volte all'interno del libro.



Illustrazione 21: Y. Zydan, *Tārīḥ Filasṭīn al-ḥadīṭ wa al-mū'āšir. Al-ḡuz' al-īānī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2011, p. 87



Illustrazione 22: Y. Zydan, *Tārīḥ Filasṭīn al-ḥadīṭ wa al-mū'āšir. Al-ḡuz' al-īānī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2011, p. 57



Illustrazione 23: Y. Zydan, *Tārīḥ Filasṭīn al-ḥadīṭ wa al-mū'āšir. Al-ḡuz' al-īānī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2011, p. 74

La scelta di eliminare o quantomeno marginalizzare dalla narrazione storica palestinese il ruolo del Movimento di Resistenza Islamico, appare come una scelta politica precisa messa in atto dall'Autorità Nazionale Palestinese. Questa scelta rappresenta senza dubbio, una delle motivazioni che hanno portato lo stesso movimento islamista ad adottare all'interno delle scuole della Striscia di Gaza dei libri di testo che non sono quelli da noi presi in esame. Secondo fonti giornalistiche²²⁹, infatti, dall'anno scolastico 2013/2014 le autorità di Hamas al governo nella Striscia di Gaza avrebbero imposto l'adozione di nuovi libri di testo all'interno delle scuole gazawe, libri che non aderiscono alla lettura della storia portata avanti dall'ANP. Secondo quanto riportato dal giornale americano New York Times, Hamas avrebbe dichiarato ufficialmente che «hanno introdotto i nuovi libri di testo [...] perché credono che l'Autorità Palestinese abbia censurato il suo curriculum sotto le pressioni di Israele»²³⁰. Questi nuovi testi scolastici fornirebbero una narrazione della storia moderna in cui il ruolo di Hamas e dei suoi leader, *in primis* Ahmed Yassin, viene enfatizzato in netto contrasto con quanto avviene nei libri adottati in Cisgiordania.

Appare evidente come una scelta di questo tipo accentui il divario tra le due fazioni politiche e geografiche. Se il processo di ricostruzione storica messo in atto dalle autorità islamiste palestinesi dovesse continuare, si potrebbe in futuro dover parlare addirittura di due diversi nazionalismi in Palestina.

4 Conclusioni

A conclusione di questa analisi si è portati a pensare che i libri di testo scolastici, più che fornire dei metodi di ragionamento e sviluppare il pensiero critico dello studente, siano degli strumenti utilizzati dalle autorità nazionali per mantenere inalterata una certa visione della realtà, necessaria per la sopravvivenza dello status quo.

In questa visione della realtà, sponsorizzata dallo Stato o dal potere dominante, rientra il discorso dell'identità nazionale. Per essere creata e rinforzata l'identità nazionale ha

²²⁹Gli articoli a cui ci si riferisce sono apparsi su una serie di testate online. Non si è potuto però controllare la fonte o analizzare personalmente i libri di testo menzionati negli articoli.

D.Alandate, *Hamás reescribe la Historia en los libros de texto de Gaza*, "El País," 24/11/2013, http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/11/24/actualidad/1385323793_840809.html (17/01/2014)

L. Pierattini, *Gaza, Hamas cancella Israele dai libri di testo*, "La Repubblica", 19/12/2013 http://www.repubblica.it/esteri/2013/12/16/news/hamas_libri_di_testo-73732104/ (17/01/2014)

F.Akrama, J. Roudeni, *To Shape Young Palestinians, Hamas Creates Its Own Textbooks*, "New York Times", 3/11/2013, http://www.nytimes.com/2013/11/04/world/middleeast/to-shape-young-palestinians-hamas-creates-its-own-textbooks.html?pagewanted=1&_r=2& (17/01/2014)

²³⁰ F.Akrama, J. Roudeni, *Op. Cit.*

bisogno di veder propagandata una memoria collettiva, un'interpretazione storica e tutta una serie di simboli e valori che formano le basi concettuali dell'identità stessa.

L'istituzione scolastica é stata descritta da James Wertsch come una delle principali istituzioni coinvolte nel controllo statale sulla memoria collettiva²³¹. In essa, attraverso lo strumento del libro di testo si riesce infatti a tramandare fra le diverse generazioni una narrazione storica nazionale che rifletta la visione della realtà secondo il pensiero della classe dominante.

Questo tipo di giudizio ben si applica ai libri di testo utilizzati dall'istituzione scolastica palestinese. Secondo l'analisi effettuata, infatti, appare chiaramente come questi strumenti rappresentino quelli che Pierre Nora chiama «luoghi della memoria»²³². In essi ritroviamo applicati tutte quelle strategie pedagogiche che Bernstein descriveva come delle leggi utilizzate per regolare il discorso educativo²³³. Attraverso quindi la ricontestualizzazione e la trasformazione, i libri di testo 'rielaborano' la storia, cercando di utilizzare quegli eventi passati che giustificano la situazione politica corrente e passata.

La necessità di insistere così tanto sul mantenimento dell'identità nazionale attraverso l'istituzione scolastica, ci appare come una conseguenza data dalla realtà politica che la Palestina vive. Creare una narrazione storica forte, assodata e condivisa dalla totalità della popolazione rappresenta lo strumento più importante per resistere alla presenza di una narrazione storica opposta ed avversaria, la narrazione sionista. In uno stato come la Palestina, quindi, in cui l'identità e la memoria rappresentano elementi fondamentali per la sopravvivenza del popolo palestinese, un uso propagandistico e autoritario dello strumento pedagogico dei libri di testo, appare un meccanismo logico e quasi scontato.

231Cft. J.Wertsch, *Voices of collective remembering*, Cambridge University Press, New York 2002, p. 70

232P. Nora, *Between Memory and History: Les lieux de mémoire*, in "Representations", n.26 Spring, 1987, p. 7

233Cfr. N. Peled-Elhanan, *Op. Cit.*, p. 12

Conclusione

«L'aspetto più importante del primo piano curricolare è focalizzato sulla popolazione palestinese, che deve mutare la sua situazione di dipendenza e dispersione in una situazione di leadership e produttività, riformando la struttura nazionale. Il piano si sviluppa intorno a quattro dimensioni: la dimensione nazionale, la dimensione religiosa, la dimensione araba, la dimensione internazionale. La dimensione nazionale è rappresentata dall'identità palestinese con la sua dimensione storica, politica e sociale»²³⁴

In questo estratto, ricavato dal Piano del Curricolo Nazionale, si trovano esplicitate due aspetti su cui si è sviluppato questo lavoro. In queste righe, in cui vengono descritti alcuni degli obiettivi educativi che il nuovo curriculum nazionale mira a raggiungere, si legge la volontà degli autori di questo piano di porre le basi di un sistema scolastico che attraverso l'educazione aiuti a formare dei cittadini in grado di migliorare la condizione sociale in cui vivono. Dall'altra parte viene esplicitato il radicamento del progetto educativo alla dimensione nazionale ed identitaria palestinese.

In questa formulazione si potrebbe ritrovare espressa l'antinomia del sistema educativo delineata dallo psicologo Jerome Bruner, che lo vede diviso tra «la realizzazione individuale e la conservazione della cultura»²³⁵, tra la spinta rinnovatrice ed il bisogno di mantenere un determinato ordine sociale.

Il lavoro proposto nelle pagine precedenti si poneva come obiettivo proprio quello di valutare la maggior propensione del sistema scolastico palestinese verso uno dei due lati dell'antinomia. L'immagine complessiva che si è venuta a formare in seguito all'analisi sociosemiotica e multimodale che abbiamo effettuato sui manuali di testo di Storia e di Educazione Nazionale adottati nel ciclo primario e secondario della scuola pubblica palestinese, ci porta a protendere per una visione del sistema dell'istruzione palestinese che tende ad utilizzare l'educazione come strumento di conservazione dell'ordine sociale e di perpetuazione delle tradizioni e della cultura sponsorizzata dallo Stato. Nonostante si siano rilevati all'interno del Piano per il Curricolo Nazionale dei riferimenti a nuovi metodi o pratiche pedagogiche che al contrario mirino a stimolare maggiormente la creazione di un pensiero critico dello studente e una piena

234MOEHE, Op. Cit., p. 31

235J. Bruner, Op. Cit., p. 82

realizzazione delle sue potenzialità, appare chiaro dall'analisi effettuata che queste sono rimaste delle intenzioni inattuate.

Gli elementi che ci hanno portato a formulare questa considerazione sono il frutto di un'analisi sociosemiotica e multimodale che ha messo in evidenza l'utilizzo propagandistico che viene fatto dei libri di testo all'interno dell'istituzione scolastica. Nei manuali presi in esame si è, infatti, riscontrato l'utilizzo di strategie pedagogiche come la ricontestualizzazione e la trasformazione che rendono questi libri degli strumenti di propaganda nazionalista, più che strumenti di conoscenza ed apprendimento.

La propaganda portata avanti nei manuali esaminati si sviluppa su due direttrici principali: la raffigurazione di una società palestinese stereotipata i cui punti cardinali sono rappresentati da valori e pilastri ideologico-culturali determinati (il sacrificio, il martirio, la resistenza, la figura della donna e quella del contadino); il dispensare una versione della storia frutto di una rilettura sponsorizzata dallo Stato e necessaria alla riaffermazione del presente.

Quello che rimane da chiarire è il perché di queste scelte pedagogiche istituzionali: per quale motivo cioè, l'istituzione palestinese abbia sentito la necessità di utilizzare con queste modalità, lo strumento dell'istruzione.

La risposta a questa domanda chiude il cerchio della nostra ricerca ed è l'identità nazionale, il bisogno vitale della Palestina di riaffermarla e perpetuarla. Solo attraverso la divulgazione di una memoria collettiva preimpostata, di un insieme di valori sociali condivisi, di figure simboliche in cui riconoscersi, l'identità nazionale riesce a sopravvivere ai cambiamenti sociali e politici.

Come abbiamo già potuto constatare, nel contesto politico di conflitto e di occupazione militare che vive la Palestina, la conservazione dell'appartenenza identitaria della popolazione sembrerebbe apparire come l'unica arma efficace contro una forza antagonista che mira a cancellare la stessa idea di identità palestinese.

Se è infatti vero che in ogni processo di creazione dell'identità nazionale vediamo utilizzati i libri di testo come strumenti di indottrinamento e di perpetuazione dell'identità, nei contesti di conflitto o di post-conflitto essi acquisiscono un valore propagandistico fondamentale²³⁶ proprio perché viene riconosciuto il potere insito nel

236 Si pensi all'utilizzo dei libri di testo negli stati nati in seguito alla dissoluzione della Jugoslavia: T. Judah, *The Serbs: History, Myths, and the destruction of Yugoslavia*, Yale Press University, New Haven, 2000

N-. Pantic, *Citizenship and education policies in the post-Yugoslav States*, University of Edimburgh, Edimburgh 2012

processo educativo: «la scuola [...], può essere uno dei più validi agenti per il raggiungimento della realizzazione delle potenzialità dell'uomo. Allo stesso tempo può essere utilizzata per la perpetrazione della discriminazione e della disuguaglianza»²³⁷.

In una situazione di conflitto i manuali scolastici, ed in particolare quelli di Storia vengono utilizzati per raccontare la propria visione del conflitto stesso, visione che viene considerata come l'unica corrispondente alla “realtà storica”. In questi contesti, come quello palestinese focus del nostro lavoro, il maestro diventa un indottrinatore al servizio della classe dominante, con il compito di diffondere la narrativa storica egemone.

In contrasto con questa visione del ruolo del maestro e da questo approccio all'educazione, risalta l'iniziativa “Learning each other's historical narrative: Palestinians and Israels”²³⁸. Come si legge nella pagina di presentazione del progetto esso «si concentra sugli insegnanti e le scuole come la forza critica in grado nel lungo periodo di cambiare gli atteggiamenti profondamente radicati e sempre più polarizzati in entrambe le fazioni del conflitto. L'obiettivo del progetto è quello di “disarmare” l'insegnamento della Storia del Medio Oriente nelle classi palestinesi ed israeliane»²³⁹. L'iniziativa portata avanti da un gruppo di sei insegnanti e sponsorizzata dal Prime (Peace Research Institute in Middle East) ha portato alla creazione di un libro in cui vengono comparate le diverse narrazioni storiche, palestinese ed israeliana, di tre specifici eventi del passato che hanno segnato il percorso di entrambi i popoli: la Dichiarazione di Balfour, la guerra del 1948, e la Prima Intifada. Senza esprimere giudizi di merito o posizioni ideologiche verso l'una o l'altra narrativa storica, il libro dà la possibilità agli studenti di rendersi conto in modo autonomo dell'enorme divergenza che esiste tra le due visioni degli eventi, e crearsi una propria posizione in merito a quanto narrato. Anche dal punto di vista semiotico lo studente viene invogliato a rielaborare la lettura e ad effettuare un confronto, grazie alla posizione strategica delle due narrative che sono accostate l'una all'altra ed intervallate da linee bianche predisposte per raccogliere le considerazioni del discente (vedi illustrazione n.24).

A. Dimou, *"Transition" and the Politics of History Education in Southeast Europe*, V&R unipress GmbH, Berlin 2009

237N. Peled-Elhanan, Op. Cit., p. 233

238AA. VV., *Learning each other's historical narrative: Palestinians and Israels*, Prime, Beit Jallah, 2003

239Prime, <http://vispo.com/PRIME/leohn.htm> (23/01/2014)

The War of Independence**Background**

The violent confrontations between Jews and Arabs in the land of Israel started in the early 1920s. For the most part, the Jews defended themselves against attacks by the Arabs. The Hagana was responsible for defense of the Jewish community, and sometimes British armed forces intervened to end the violence.

The Hagana was established in 1920 primarily as a regional organization; in each settlement its members were responsible for its own defense. Every Jewish resident of the land of Israel was eligible to join, the main condition being the person's ability to keep the organization's activities secret. At first the Hagana's limited mobility hindered its capability to carry out attacks. After the 1921 uprisings the Hagana expanded by drafting new members, conducting courses for commanders and accelerating weapons' acquisition. Armaments were purchased abroad or manufactured in factories located primarily in kibbutzim. The Hagana was under the authority of the elected governing institutions of the yishuv (Jewish community in the land of Israel.)

In 1936 there was an Arab uprising which called for liberation from British rule. They attacked British forces and Jews as well. In the course of the revolt the British recommended a solution: To divide the land into two states - Arab and Jewish (the Peel Commission Report). The Arab leadership rejected the proposal of partition. The yishuv leadership accepted the principle of partition but opposed the borders suggested by the commission.

At the end of World War II, in spite of revelations about the scope of the Jewish Holocaust in Europe and the murder of millions of Jews, Britain refused to permit the establishment of a Jewish state. In post-war Europe there were over 100,000 Jewish refugees who could not return to their homes, but the British refused to allow them to immigrate to the land

Chapter 2**The Catastrophe [An-Nakbeh] 1948****Contents**

- * Historical background: Formative stages of the Catastrophe
- * Events of the 1948 Catastrophe, including eyewitness reports
- * Results of the Catastrophe, including eyewitness reports

This chapter includes:

- * Drawings of Naji Al-'Ali
- * Partition map of November 29, 1947
- * Ghassan Kanafani: *The Land of Sad Orange Trees* (a story)
- * Mahmoud Mufleh: *Palestine: Thyme and Bullets* (a poem)
- * Photographs of destroyed villages

Glossary**References****Historical background:
Formative stages of the Catastrophe**

On November 29, 1947, the United Nations General Assembly passed Resolution 181, which calls for the partition of Palestine into two states, Arab and Jewish. This was the start of the countdown for the establishment of the state of Israel on May 15, 1948 and the 1948 Catastrophe, which uprooted and dispersed the Palestinian people.

The Catastrophe was: 1) the defeat of the Arab armies in the 1948 Palestine War; 2) their acceptance of the truce; 3) the displacement of most of the Palestinian people from their cities and villages; and 4) the emergence of the refugee problem and the Palestinian Diaspora.

Illustrazione 24: AA. VV., *Learning each other's historical narrative: Palestinians and Israelis*, Prime, Beit Jallah, 2003

Pur mantenendo le narrazioni storiche ideologiche e nazionaliste dei due sistemi scolastici, questo progetto appare come un passaggio intermedio che senza farlo direttamente, da una parte mette in difficoltà la forza propagandistica delle due narrazioni e dall'altra riesce probabilmente a far nascere un sentore di perplessità nelle menti degli studenti, da sempre abituati a vedersi imposta una sola "verità" assodata, condivisa e indiscutibile.

Non ci si illude certo che una trasformazione dei libri di testo utilizzati nella scuola pubblica palestinese possa, nel breve termine, apportare una rivoluzione nella posizione politica ed ideologica dei giovani palestinesi. Si è però cercato di dimostrare quanto un diverso utilizzo di questo strumento didattico possa facilitare l'emersione di nuove idee e nuovi ragionamenti personali e non forzati dal pensiero dominante, forse scopo ultimo dell'educazione.

Bibliografía

- Azuory N., *Le réveil de la nation arabe*, Kessinger Publishing, Paris 2009
- AA.VV., *Al-Qaḍaya al-filastiniyya: taḥaddiyat al-wuḡūd wa al-hawaiyya*, Muassasa ‘abd al-ḥamīd šūmān, Amman, 2005
- AA.VV., *Al-tārīḥ al-ḥadārāt al-qadīm li-l-ṣaff al-ḥāmis al-asāsī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2004
- AA.VV., *Al-tārīḥ al-‘arab wa al-muslimīna li-l-ṣaff al-sādis al-asāsī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2001
- AA.VV., *Al-tārīḥ al-‘uṣūr al-wustā li-l-ṣaff al-sābi‘ al-asās*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2002
- AA.VV., *Al-tārīḥ al-ḥadāra al-‘arabiyya al-Islāmiyya li-l-ṣaff al-tāmin al-asāsī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2005
- AA.VV., *Al-tārīḥ al-‘arabī al-ḥadīr wa al-mu‘āṣir, li-l-ṣaff al-tāsi‘ al-asāsī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2004
- AA.VV., *Tārīḥ al-‘ālam al-ḥadīṭ wa al-mu‘āṣir ilṣaff al-‘āṣir al-asāsī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2004
- AA. VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-ṣaff al-awwal al-asāsī, Al-ḡuz’ al-awwal*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2008
- AA. VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-ṣaff al-awwal al-asāsī, Al-ḡuz’ al-tānī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2008
- AA.VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-ṣaff al-ḥāmis al-asāsī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2004
- AA. VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-ṣaff al-rābi‘, Al-ḡuz’ al-awwal*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2003
- AA. VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-ṣaff al-rābi‘, Al-ḡuz’ al-tānī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2003
- AA.VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-ṣaff al-sābi‘ al-asāsī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2002
- AA.VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-ṣaff al-sādis al-asāsī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2005
- AA. VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-ṣaff al-tāliṭ al-asāsī, Al-ḡuz’ al-awwal*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah 2003

- AA. VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-šaff al-tāliṭ al-asāsī, Al-ğuz' al-tānī*, Markaz al-manāhiğ, Ramallah 2003
- AA. VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-šaff al-tāmin al-asāsī*, Markaz al-manāhiğ, Ramallah
- AA.VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-šaff al- tānī al-asāsī, Al-ğuz' al-awwal*, Markaz al-manāhiğ, Ramallah, 2008
- AA.VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-šaff al- tānī al-asāsī, Al-ğuz' al-tānī*, Markaz al-manāhiğ, Ramallah, 2008
- AA.VV., *Al-tarbiya al-wataniyya li-l-šaff al-tāsi' al-asāsī*, Markaz al-manāhiğ, Ramallah, 2004
- AA.VV., *La struttura della conoscenza e il curricolo*, La Nuova Italia, Firenze 1975
- Abu Lughod I. , *Educating a community in exile: the palestinian experience*, in “Journal of Palestine Studies”, 2, 1973, pp.94-111
- Abu-Saad I. e Champagne D., *Introduction: a Historical Context Of Palestinian Arab Education*, in “American Behavioral Scientist”, 49, 2006, pp. 1035-1051
- Allan D., *Mythologising Al-Nakba: Narratives, Collective Identity and Cultural Practice among Palestinian refugee in Lebanon*, “Oral History”, Vol.33 n.1, 2005, pp. 47-56
- Anderson B., *Imagined Communities*, Verso, New York 2006
- Assaf S., *Education disruption and recovery in Palestine*, in S. Tawil (a cura di), *Education destruction and reconstruction in disrupted societies*, International Bureau of Education, Geneva 1997, pp. 51-62
- Bauman Z., *Intervista sull'identità*, Gius. Laterza e Figli, Bari 2012
- Bausani A. , *Il Corano*, RCS Rizzoli, Milano 2009
- Berkson I. B., *Jewish Education in Palestine*, in “ Annals of the American Academy of Political and Social Sciences, 164, 1932, 139-154
- Bernstein B., *Codes, Modalities and the process of cultural reproduction: A Model*, “Language in society”, vol.10 n.3, 1981, pp.327-363
- Bourdieu P. , *System of education and system of thought*, in M.F.Young (a cura di), *Knowledge and control*, Collier-Macmillian, 1971, London pp. 191-194
- Brown N. J., *Democracy, History, and the contest over the Palestinian curriculum*, Adam Institute, Washington 2001
- Bruner J. , *La cultura dell'educazione*, Giangiacomo Feltrinelli editore, Milano 2011
- Caridi P., *Hamas. Che cos'è e cosa vuole il movimento radicale palestinese*, Giangiacomo Feltrinelli Editore, Milano 2009

- Dabbāgh M., *Bilādunā Filasṭīn*, Dār al-Ṭalī‘ah, Beirut 1991
- Dickerson G., *Education for the palestine refugees: the UNRWA/UNESCO programme*, in “Journal of Palestine Studies, 3, 1974, p.22-38
- Davies E. P., *The Educated West Bank Palestinians*, “Journal of Palestine Studies”, Vol. 8 n. 3, 1979, pp. 65-80
- Dimou A., *"Transition" and the Politics of History Education in Southeast Europe*, V&R unipress GmbH, Berlin 2009
- Doumani B. B., *Rediscovering Ottoman Palestine: writing palestinians into history*, Journal of Fortna B.C., *Education and autobiography at the End of the Ottoman Empire*, “Die Welt des Islams”, vol. 14 n.1, pp. 1-31
- Foster Z.J., *The emergence of a Palestinian national identity: a theory-driven approach*, in “Michigan Journal of History”, Winter 2007
- Frazer E., *Depoliticising Citizenship*, “British Journal of Educational Studies”, Vol.55 n. 3, 2007, pp. 249-263
- Gramsci A., *La formazione dell'uomo*, Editori Riuniti, Roma 1974
- Gellner E., *Nations and Nationalism*, Cornell University Press, New York 1983
- Guidetti M. (a cura di), *Storia del Mediterraneo nell'antichità*, Jaca Book, Milano 2004
- Gresh A., *Israele, Palestina. Le verità su un conflitto*, Einaudi, Torino 2004
- Halbwachs M., *On collective memory*, The University of Chicago Press, London 1992
- Hall S., *Ethnicity: identity and difference*, “Radical America”, Vol.23 n. 4, 1991, pp. 9-22
- Hallaj M., *The mission of Palestinian Higher Education*, “Journal of Palestine Studies”, Vol.9 n. 4, 1980, pp. 75-95
- Halliday, M.A.K., *Il linguaggio come semiotica sociale. Un'interpretazione sociale del linguaggio del significato*, Zanichelli, Bologna 1993
- Hobsbawm E. J. e Ranger T., *L'invenzione della tradizione*, Giulio Einaudi, Torino 1994
- Jabareen A., *The palestinian Education system in Mandatory Palestine*, in “Jamia”, 7, 2003, p. 52-74
- Judah T., *The Serbs: History, Miths, and the destruction of Yugoslavia*, Yale Press University, New Haven 2000
- Kanizsa S. (a cura di), *Il lavoro educativo*, Bruno Mondadori, 2007
- Kress G. e Hodge R., *Language as Ideology*, Routledge & Kegan Paul Ltd, London

1979

Kress G. e Van Leuween T., *Reading images: the grammar of visual design*, Routledge, London 2006

Kress G. e Hodge R., *Social Semiotic*, Cornell University Press, New York 1998

Kress G., *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*, Routledge, New York 2010

Kress G, Van Leuween T., *Multimodal Discourse*, Bloomsbury Academic, London 2001

Khalidi R., *Identità palestinese. La costruzione di una moderna coscienza palestinese*, Bollati Boringhieri, Torino 2003

Kimmerling B., *The formation of Palestinian collective identities: The Ottoman and the Mandatory periods*, in "Middle Eastern Studies", 36, 2000 pp. 48-81

Kridel C. , *Encyclopedia of Curriculum Studies*, Sage Publications, 2010

Kuttab D. , *The Palestinian Uprising: the second face, self-sufficiency*, in "Journal of Palestine studies", 17 n. 4, 1988, p. 36-45

Kuttab D., *A profile of the Stonethrowers*, "Journal of Palestine Studies", Vol. 17 n.3, 1988, pp. 14-23

Litvak M. , *The islamization of the Palestinian-Israeli conflict: The case of Hamas*, in "Middle Eastern Studies, vol.34 n. 1, 1998 , p. 148-163

Litvak M., *A palestinian past: national construction and reconstruction*, in "History and Memory, n.6, 1994, pp.24-56

Lussana F., *Memoria e memorie nel dibattito storiografico*, in "Studi Storici", Anno 41 n. 4, 2000

Matar D., *What it means to be Palestinian: stories of Palestinian peoplehood*, I.B. Taurus & Co Ltd, New York, 2010, pp.44-74

Mar'i S. , *Arab Education in Palestine*, Syracuse University Press, 1978

Milton-Edwards B., *Il fondamentalismo islamico dal 1945*, Salerno Editrice, Roma 2010

Milton-Edwards B., *The concept of Jihad and the Palestinian Islamic Movement: A comparison of Ideas and Techniques*, "British of Journal of Middle Eastern Studies", Vol. 19, n. 1 , 1992, pp. 48-53

MOEHE. *Education Development Strategic Plan 2008-2012*. July 2008 Nicola S. , *Fragmented Foundations: education and chronic crisis in the Occupied Palestinian Territory*, International Institute for Education Planning, Paris 2007, p. 35

- Muslih M., *Arab Politics and the rise of Palestinian Nationalism*, “Journal of Palestine Studies”, Vol. 16 n. 4, 1987, pp. 77-94
- Nyberg D. (a cura di), *The philosophy of open education*, Routledge, Oxon, 1975, pp. 10-16
- Pantic N., *Citizenship and education policies in the post-Yugoslav States*, University of Edinburgh, Edinburgh 2012
- Ramsden S. e Senker C., *Learning the hard way. Palestinian education in the West Bank, Gaza Strip and Israel*, World University Center, London 1993
- Pappe I., *Storia della Palestina moderna. Una terra due popoli*, Einaudi, Torino 2005
- Nora P., *Between Memory and History: Les lieux de mémoire*, in “Representations”, n. 26 Spring 1987
- Peled-Elhanan N., *Palestine in Israeli school books*, I.B. Taurus, New York 2012
- Peterson-Overton K.J., *Inventing the Martyr: martyrdom as national signifier*, http://www.academia.edu/301405/Inventing_the_Martyr_Martyrdom_as_Palestinian_National_Signifier
- Pinto V., *Politiche dell'interpretazione. Narrazione del conflitto israelo-palestinese*, “Studi Storici”, Anno 44 n. 2, 2003, pp. 555-575
- Pollo M., *Manuale di Pedagogia Sociale*, Franco Angeli, Milano 2009
- Pontecorvo C., *Il curricolo: prospettive teoriche e problemi operativi*, Loescher Editore, Torino 1981
- Renan E., *Che cos'è una nazione?*, Donzelli Editore, Roma 1998
- Rouhana K., *Children and the Intifada*, “Journal of Palestine Studies”, Vol. 18 n. 4, 1989, pp. 110-121
- Roy S., *D-development revisited: Palestinian Economy and society since Oslo*, in “Journal of Palestine Studies”, vol. 28 n. 3, 1999, pp. 64-82
- Said E., *Intifada and Independence*, “Social Text” n. 22, 1989, pp. 23-39
- Said E., *La questione palestinese*, Il Saggiatore, Milano 2011
- Said E., *Orientalismo*, Giangiacomo Feltrinelli, Milano 2007
- Sayigh Y., *Armed struggle and state formation*, in “Journal of Palestine studies”, 26, 1997, pp. 17-32
- Sayigh R., *Palestinians: From Peasants to Revolutionaries a Quarter of a Century On: Unexplored problems of Palestinian identity*, in “Presses de l'Ifpo”, 2008, pag. 2
- Sayigh R., *The Palestinian Identity among Camp Residents*, “Journal of Palestine Studies”, Vol. 6 n. 3, 1977, pp. 3-22

- Simon R., *Review of Fortna, Benjamin C., Imperial Classroom: Islam, the State, and Education in the Late Ottoman Empire*, in H-Turk, H-Net Reviews. May, 2003
- Smith A., *National Identity*, University of Nevada Press, Reno 1993
- Swedenburg T. , *The Palestinian peasant as national signifier*, in “Anthropological quarterly”, 63, 1990, pp.19-30
- Taraki L., *The Islamic resistance movement in the Palestinian uprising*, in “Middle eastern Report”, 156, 1989, pp.30-32
- Total K., *Education in Palestine*, in “ Annals of the American Academy of Political and Social Sciences, 164, 1932, p.155-166
- UNESCO International Bureau of Education, *World Data On Education*, VII Ed. 2010/11
- UNICEF, *The situation of Palestinian Children in the Occupied Territory, Jordan, Syria and Lebanon*, 2010
- UNICEF, *CFS Case Study: Occupied Palestinian Territory*, 2011
- UNICEF, *Guide. Regional Overview for the Middle East and the North Africa*, 2011
- UNICEF, *Regional Overview for the Middle East and the North Africa*, 2011
- Van Leeuwen T. , *Introducing social semiotics*, Routledge, New York 2005
- Velloso de Santisteban A., *Palestinian Education: a national curriculum against all odds*, “International Journal of Education Development, n.22 2002, pp. 145-154
- Wertsch J., *Voices of collective remembering*, Cambridge University Press, New York 2002
- Wieker F. W., *The Ottoman Bureaucracy: Modernization and Reform*, “Administrative Science Quarterly”, Vol. 13 n. 3, 1968, pp. 451-470
- Yusuf D. M., *The Potential impact of Palestinian Education on a Palestinian State*, “Journal of Palestine Studies”, Vol.8 n. 4, 1979, pp. 70-93
- Zydan Y., *Tārīḥ Filasṭīn al-ḥadīṯ wa al-mū‘āṣir. Al-ḡuz’ al-awwal*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2011, p.49
- Zydan Y., *Tārīḥ Filasṭīn al-ḥadīṯ wa al-mū‘āṣir. Al-ḡuz’ al-tānī*, Markaz al-manāhiḡ, Ramallah, 2011

Sitografia

Impact-se, *Palestinian Authority School Textbooks, 2011: A Draft Report on Attitudes toward Israel and the Jews; Peace and Non-Violence; the West Gender and the Environment*, 2011, www.impact-se.org (21/01/2014)

IPCRI, *Analysis and evaluation of the new Palestinian Curriculum. Report III*, 2006, <http://www.ipcri.org/index.php/publications/research-and-information/125-analysis-and-evaluation-of-the-new-palestinian-curriculum-report-ii-2005> (21/01/2014)

IPCRI, *Peace, Tolerance and the Palestinian "Other" in Israeli Textbooks .An analysis of state and state-religious Israeli textbooks for grades 1-12*, 2009, <http://www.impact-se.org/docs/reports/Israel/Israel2012.pdf> (21/01/2014)

MOEHE, <http://www.moehe.gov.ps> (22/01/2014)

Palestinian Curriculum Development Center, <http://www.pcdc.edu.ps/Arabic/> (20/01/2014)

MOEHE *Al niṭâm al ta'limî fî Filasiṭîn*, <http://www.moehe.gov.ps/ShowArticle.aspx?ID=181>

UNICEF, <http://www.unicef.org/infobycountry/oPt.html>

TVET, *National TVET strategy*, <http://www.tvet-pal.org/en/node/12> (17/01/2014)

Palestinian Central Bureau of Statistics, *Drop-out Rates for the Persons (6 years and Over) by Age ,Sex and Region, 1997, 2000-2006,2011* http://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/Education-1994-2012-09E.html (15/12/2014)

