

Rivista
semestrale

Psicologia di Comunità

GRUPPI, RICERCA-AZIONE E MODELLI FORMATIVI

Comunità, addio?

*a cura di
Giacchino Lavanco*



FRANCOANGELI

DIREZIONE: Piero Amerio, Franco Di Maria, Bianca Gelli (coordinamento), Bruna Zani.

DIREZIONE EDITORIALE: Gioacchino Lavanco.

COMITATO SCIENTIFICO E DEI REFERES: Caterina Arcidiacono, Renzo Carli, Donatella Cavanna, David M. Chavis, Elvira Cicognani, Vittorio Cigoli, Angela Contesini, Mauro Croce, Norma De Piccoli, Santo Di Nuovo, Angela Maria Di Vita, Donata Francescato, Maria Isabel Hombrados Mendieta, Gioacchino Lavanco, Orazio Licciardello, Heiner Legewie, Mara Manetti, Giuseppe Mannino, Elena Maria, Patrizia Meringolo, Gianni Montesarchio, Adele Nunziante Cesaro, Jim Orford, Augusto Palmonari †, Elio Rodolfo Parisi, Miretta Prezza, Isaac Prilletsensky, Sergio Salvatore, Massimo Santinello, Eugenia Scabini, Fulvia Signani, Wolfgang Stark, Gaetano Venza, Bruna Zani.

COMITATO DI REDAZIONE: Angela Fedi, Terri Mannarini (responsabile), Cinzia Novara, Maura Pozzi, Enza Sidoti, Cosimo Tatò.

DIREZIONE EDITORIALE E REDAZIONE: c/o Cattedra di Psicologia di Comunità, Università degli Studi di Palermo, viale delle Scienze, edificio 15, piano 7, 90100 Palermo.

AMMINISTRAZIONE E DISTRIBUZIONE: Viale Monza 106, 20127 Milano – Tel. 022837141 – Casella Postale 17175, 20100 Milano.

ABBONAMENTI: Per conoscere il canone d'abbonamento corrente, consultare il nostro sito (www.francoangeli.it), cliccando sul bottone "Riviste", oppure telefonare al nostro Ufficio Riviste (02-2837141) o, ancora, inviare una e-mail (riviste@francoangeli.it) indicando chiaramente il nome della rivista. Il pagamento potrà essere effettuato tramite assegno bancario, bonifico bancario, versamento su conto corrente, o con carta di credito.

L'abbonamento verrà attivato non appena giunta la notifica dell'avvenuto pagamento del canone

Autorizzazione n. 345 del 2/5/2005 del Tribunale di Milano – Semestrale – Direttore responsabile: Stefano Angeli – Poste Italiane Spa – Sped. in abb. post. – D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1, DCB Milano – Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l. – Stampa Digital Print Service srl – sede legale: via dell'Annunciata 27, 20121 Milano; sedi operative: via Torricelli 9, 20090 Segrate (Mi) e via Merano 18, 20127 Milano.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore. Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali (www.clearedi.org; e-mail autorizzazioni@clearedi.org).

In caso di copia digitale, l'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

I semestre 2018 – Finito di stampare nel maggio 2018

SOMMARIO

Presentazione del numero. Comunità, addio?
di Gioacchino Lavanco

pag. 5

SAGGI

Comunità, addio?

Globalizzazione e innovazione tecnologiche: nuove sfide per gli psicologi di comunità del XXI secolo
di Donata Francescato e Minou Mebane

» 9

Comunità spirituale vs. comunità virtuale
di Maria Sinatra

» 20

Sistema mafioso e anticomunità. Percorsi per leggere le comunità criminali

di Gioacchino Lavanco, Cinzia Novara e Enza Sidoti

» 33

Una esperienza di ricerca-azione volta a ridurre la dispersione scolastica nelle scuole arabo-israeliane

Francesco Paolo Colucci, Mahmud Said e Jamal Dakduki

» 59

NOTE E DISCUSSIONI

Devianze on line: sexting e cyberbullismo. Psicopatologia del fenomeno ed alcune considerazioni psicodinamiche
di Fabio Rapisarda

pag. 89

Storytelling e didattica: una linea infinita di possibilità nel processo di insegnamento-apprendimento
di Fabio Mauthe Degerfeld

» 108

SCHEDE BIBLIOGRAFICHE

di Caterina Arcidiacono

» 119

Presentazione del numero. Comunità, addio?

di Gioacchino Lavanco

I testi raccolti nel presente numero sono sicuramente ambiziosi perché si propongono di transitare la psicologia di comunità ai temi ed ai problemi della società odierna. Lo fanno interrogandosi sul senso stesso della definizione di comunità e su come il passaggio alle reti ed alle aggregazioni online permettano ancora di definire una comunità, un senso di comunità, un intervento di comunità. Come se dovessimo chiederci se sia possibile snella diaspóra fra individualismo e globalizzazione pensare ancora una aggregazione sociale comunitaria. McMillan e Chavis individuavano quattro elementi fondamentali del senso di comunità: l'appartenenza, l'influenza, la soddisfazione dei bisogni e la connessione emotiva condivisa. Questi elementi definiscono la natura affettivo-emotiva e motivazionale del legame presente in una comunità: ma sono elementi ancora oggi utilizzabili, al tempo dei *social* e del virtuale come reale?

L'*appartenenza* intesa come sentimento di connessione personale ai membri di una comunità, delimita il senso del Noi e i confini della comunità, decretando, in tal modo, chi sta dentro e chi sta fuori (*ingroup* e *outgroup*). Questo processo facilita l'insorgere della "sicurezza emotiva" per vivere in un clima protetto dalle relazioni significative e favorire lo scambio affettivo reciproco al fine di soddisfare i propri bisogni (*membership* e *groupship*): ma non è questo proprio il tempo dell'insicurezza emotiva e della *non-appartenenza*?

La filosofia di Karol Wojtyła ed il Magistero di Giovanni Paolo II affermano con forza che l'uomo è prima di tutto persona. In realtà, il problema prima che teologico è di natura antropologica. La curvatura individualistica nasceva dall'esigenza di affermare l'originalità dell'uomo nell'universo dell'essere, ponendo questa originalità nell'affermazione del primato della libertà intesa come negazione di ogni appartenenza. È qui che la scelta di farsi individuo diventa fondamento dell'autodeterminazione dell'uomo mo-

NOTE E DISCUSSIONI

Devianze on line: sexting e cyberbullismo. Psicopatologia del fenomeno ed alcune considerazioni psicodinamiche
di Fabio Rapisarda

pag. 89

Storytelling e didattica: una linea infinita di possibilità nel processo di insegnamento-apprendimento
di Fabio Mauthe Degerfeld

» 108

SCHEDE BIBLIOGRAFICHE

di Caterina Arcidiacono

» 119

Presentazione del numero. Comunità, addio?

di Gioacchino Lavanco

I testi raccolti nel presente numero sono sicuramente ambiziosi perché si propongono di transitare la psicologia di comunità ai temi ed ai problemi della società odierna. Lo fanno interrogandosi sul senso stesso della definizione di comunità e su come il passaggio alle reti ed alle aggregazioni online permettano ancora di definire una comunità, un senso di comunità, un intervento di comunità. Come se dovessimo chiederci se sia possibile snella la diaspóra fra individualismo e globalizzazione pensare ancora una aggregazione sociale comunitaria. McMillan e Chavis individuavano quattro elementi fondamentali del senso di comunità: l'appartenenza, l'influenza, la soddisfazione dei bisogni e la connessione emotiva condivisa. Questi elementi definiscono la natura affettivo-emotiva e motivazionale del legame presente in una comunità: ma sono elementi ancora oggi utilizzabili, al tempo dei *social* e del virtuale come reale?

L'*appartenenza* intesa come sentimento di connessione personale ai membri di una comunità, delimita il senso del Noi e i confini della comunità, decretando, in tal modo, chi sta dentro e chi sta fuori (*ingroup* e *outgroup*). Questo processo facilita l'insorgere della "sicurezza emotiva" per vivere in un clima protetto dalle relazioni significative e favorire lo scambio affettivo reciproco al fine di soddisfare i propri bisogni (*membership* e *groupship*): ma non è questo proprio il tempo dell'insicurezza emotiva e della *non-appartenenza*?

La filosofia di Karol Wojtyła ed il Magistero di Giovanni Paolo II affermano con forza che l'uomo è prima di tutto persona. In realtà, il problema prima che teologico è di natura antropologica. La curvatura individualistica nasceva dall'esigenza di affermare l'originalità dell'uomo nell'universo dell'essere, ponendo questa originalità nell'affermazione del primato della libertà intesa come negazione di ogni appartenenza. È qui che la scelta di farsi individuo diventa fondamento dell'autodeterminazione dell'uomo mo-

demo occidentale che sottoscrive così il suo testamento di libertà, sradicandosi dalle sue origini e dal suo appartenere all'Altro.

L'individualismo e il suo corredo di ricerca di libertà condurranno l'uomo a dimenticare la sua natura umana, svincolandosi da ogni dove e perdendo ogni appartenenza, alla ricerca di una originalità senza origini, che esita nella solitudine delle scelte e delle azioni. La produzione di solidarietà in luogo della soluzione individualista entrerà con forza anche nell'agenda dell'economista per accogliere un nuovo paradigma relazionale finanche nelle scienze economiche si confrontano, per la prima volta, con la categoria dell'*intersoggettività* come categoria a sé. L'economista cioè deve potere distinguere tra le interazioni sociali che regolano il mercato come risultato di uno scambio equo tra due individui e le relazioni interpersonali nelle quali le identità dei soggetti sono modificate dalla relazione stessa: la relazione interpersonale guarda alla potenza del "tra" come categoria primordiale della realtà umana. Se l'individuo, il soggetto utilitario si fa guidare dai suoi bisogni/interessi, la persona si muove in una relazione di reciprocità nella quale i due soggetti sono più della somma delle singole identità tanto da costituire una terza realtà: appunto, lo spazio della relazione interpersonale. Essa cioè non è relazione in funzione dell'individuo così come non è relazione in funzione esclusivamente dell'altro e del suo bisogno. Se nel primo esempio, stiamo dentro una logica di mercato utilitaristica, nel secondo stiamo dentro le svariate forme di beneficenza e di altruismo, ma nessuna delle due soddisfa il paradigma relazionale della reciprocità.

Con esso quanto concerne la persona non va ricercato solo nelle persone stesse – e dunque nelle loro motivazioni intrinseche o estrinseche – ma anche e soprattutto "tra" di loro. Un'economia che diviene sociale o associativa e verrebbe ad avere le caratteristiche della dinamica della relazione tra le persone piuttosto che singole interazioni pre-programmate dagli interessi individuali. Abbiamo bisogno di *buone pratiche per la convivenza*, uno spazio in cui non solo è possibile *coesistere*, ma anche *coabitare*, accettare l'altro nella sua esistenza, ma anche la quotidianità reale e non immaginaria dello scambio, della prossemica in cui feste religiose e comportamenti culturali possono convivere. Abbiamo bisogno di confrontarci con le forme distruttive delle comunità senza accentuarne gli aspetti di resistenza.

Forse proprio per questo la sezione monografica di questo volume si chiude con una esperienza che, prima di essere un intervento sulla dispersione scolastica, è la conferma di una possibilità di comunità: la comunità che rompe le barriere e le differenze, che sfida i muri. La psicologia di comunità ha contribuito ad interpretare il mondo, ora si tratta di cambiarlo? Una psicologia di comunità che diventi psicologia politica e politica essa stessa?

- Quadrio A., Colucci F.P., a cura di (1998). *Bei delitti e belle pene*. Milano: Unicopli.
- Rapaport D., Gill M.M., Schafer R. (1968) *Diagnostic Psychological Testing*. New York: Intern. Univ. Press; trad. it. *Reattivi psicodiagnostici*. Torino: Boringhieri, 1975.
- Redl F. (1966) *When we deal with children: Selected writings*. New York: Free Press; trad. it. *Il trattamento psicologico del bambino*. Torino: Boringhieri, 1977.
- Redl F., Winwman D. (1952). *Controls from within*. New York: Free Press; trad. it. *Bambini che odiano*, vol. 2, *Tecniche di trattamento del bambino aggressivo*. Torino: Boringhieri, 1975, pp. 15-42.
- Regoliosi L. (1994). *La prevenzione del disagio giovanile*. Roma: Nis.
- Reik T. (1945). *The Compulsion to confess. On the Psychoanalysis of crime and Punishment*; trad. it. *L'impulso a confessare*. Milano: Feltrinelli, 1967.
- Rokeach M. (1960). *The Open and Closed Mind: Investigations into the Nature of Belief Systems and Personality Systems*. New York: Basic Books.
- Rosenbaum J.L. (1989). Family dysfunction and female delinquency special issue: Women and Crime. *Crime and Delinquency*, 35: 31-44. DOI: 10.1177/001128789035001003
- Serra C., a cura di (1981). *Devianza e difesa sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Spaltro E. (1969). *Gruppi e cambiamento*. Milano: Etas Compass.
- Spaltro E. (1984). *Sentimento del potere*. Torino: Boringhieri.
- Thomas W.I. (1923). *The Unadjusted Girl*. Boston: Little Brown.
- Waterman R.G. jr. (1990). *Adhocracy: the Power to Change*. Memphis: Whittle Direct Books.
- Wendell F., Bell C.H. jr. (1973). *Lo sviluppo organizzativo*; trad. it. Torino: Isedi, 1976.
- Winnicott D. (1965). *The Maturational Process and the facilitating environment. Studies in the theory of emotional development*. London: The Hogarth and the Institute of Psycho-Analysis; trad. it. *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando, 1970.
- Zani B., Ciocognani E., a cura di (1999). *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*. Roma: Carocci.
- Zani B., Palmonari A., a cura di (1996). *Manuale di psicologia di comunità*. Bologna: il Mulino.

Una esperienza di ricerca-azione volta a ridurre la dispersione scolastica nelle scuole arabo-israeliane*

Francesco Paolo Colucci**, Mahmud Said*** e Jamal Dakduki****

[Ricevuto il 10 febbraio 2018
Accettato per la stampa il 23 aprile 2018]

Riassunto

Le ipotesi della ricerca azione oggetto di questo articolo si fondano sulla teoria di Lewin e insieme, per le concordanze che presentano, sulle idee di Gramsci relative in particolare al ruolo della scuola nella lotta per l'egemonia culturale. Lo svolgimento della ricerca e i primi risultati conseguiti confermano la validità delle teorie di riferimento. Emergono le contraddizioni di una situazione conflittuale e la possibilità che la scuola sia un luogo, oltre che di conflitto, di collaborazione.

Parole chiave: ricerca azione, Lewin, Gramsci, dispersione scolastica, scuole arabo-israeliane.

* Questa ricerca è stata condotta grazie a un finanziamento di ottomila euro dell'Assessorato alla cultura e al Mediterraneo (Assessora professoressa Silvia Godelli) della Regione Puglia e ai Fondi di Ateneo per la Ricerca (FAR) dell'Università degli Studi di Milano Bicocca assegnati al professor F.P. Colucci.

La ricerca azione è un lavoro collettivo; a questa hanno dato un contributo importante gli psicologi dei Centri di Iksal e di Kana Aiman Amara, Aiman Dahamshe, Mohammad Kraiem, Ihab Nassar, Morsi Habiballah, Abbas Mansour. È stata essenziale la collaborazione dell'Ispettore Comunale Yousef Drawshe e del Kabbas di Iksal Mohammad Habashe. La dottoressa Kaula Khalil Saffouri dell'Ufficio scolastico del municipio di Nazaret ha collaborato per la descrizione del sistema scolastico israeliano. La dottoressa Morena Pandolfi, psicologa, ha collaborato alla analisi dei testi trascritti dei colloqui semidirettivi. Hanno partecipato alla prima fase di progettazione della ricerca il professor Victor Friedman del Max Stern College e il dottor Guido Veronese dell'Università di Milano Bicocca.

** Già professore ordinario di psicologia sociale all'Università degli Studi di Milano Bicocca. francescopaolo.colucci@unimib.it.

*** Direttore del Centro di Psicologia Scolastica di Iksal - Israele.

**** Direttore del Centro di Psicologia Scolastica di Kana - Israele.

Psicologia di Comunità (ISSN 1827-5249, ISSNe 1971-842X), 1, 2018

The hypotheses of action research examined in this article are based on both Lewin's theory and, due to the affinity between them, Gramsci's ideas on, in particular, the role of school in the struggle for cultural hegemony. The carrying out of the research and its initial results support the validity of the theories referred to. What emerge are the contradictions in a situation of conflict and the possibility for school to be a place of collaboration as well as of conflict.

Keywords: action research, Lewin, Gramsci, scholar disruption, arab-israeli schools.

1. Introduzione: il problema affrontato

In queste pagine si racconta una esperienza che sperimenta l'applicazione di alcuni aspetti essenziali della ricerca azione di Lewin in una situazione diversa da quella nella quale operò negli Stati Uniti lo psicologo berlinese. L'obiettivo principale è quello di avviare un processo per ridurre la dispersione scolastica nelle sue diverse modalità: esplicite, gli abbandoni scolastici definitivi, e implicite, relative a quanti pur continuando a essere iscritti restano ai margini dell'attività scolastica, i "presenti-assenti" come sono stati definiti dalle/dai loro insegnanti.

Dispersione che è la manifestazione più evidente del disagio scolastico, con conseguenze di particolare gravità nelle situazioni difficili e conflittuali in quanto rende più difficile l'inserimento lavorativo e sociale dei giovani. Un ulteriore obiettivo, connesso al primo in quanto necessario al suo conseguimento, consiste nel cambiare il *modus operandi* degli psicologi scolastici riducendo le attività cliniche tradizionali, in prevalenza diagnostiche, e incrementando gli interventi psicosociali nelle istituzioni e nei gruppi.

L'ambito empirico riguarda le due cittadine di Kana e Iksal nell'hinterland di Nazaret. Per altro, la ricerca azione è atta a svolgersi in ambiti empirici limitati; sperimentando esperienze e modalità di intervento che possono essere poi sperimentate in situazioni omologhe – in questo caso altre scuole arabe israeliane – con i cambiamenti richiesti dalla loro diversità. Si auspica di aver avviato e posto le basi di un processo che dovrebbe continuare nel tempo, coinvolgendo sempre nuovi soggetti, provocando cambiamenti utili e, nello stesso tempo, adattandosi ai cambiamenti dell'ambiente e delle situazioni considerate.

2. Teoria di riferimento e ipotesi

La teoria di riferimento si riferisce alla psicologia di Lewin, e insieme alla teoria gramsciana dell'egemonia culturale, che considera la scuola come il luogo per eccellenza della lotta egemonica. Si ritiene infatti che la psicologia di Lewin nel suo complesso, la ricerca azione in particolare, e le idee di Gramsci presentino degli importanti punti di convergenza (Colucci e Montali, 2013; Colucci e Colombo, 2018).

Iniziando da Lewin, in primo luogo va ribadito che la ricerca azione non rappresenta una sua ultima, quasi estemporanea scoperta, incompiuta per la morte improvvisa, essendo invece l'esito coerente dell'intero suo percorso di ricerca teorico ed empirico. Così, l'interdisciplinarietà, essenziale per la ricerca azione, si fonda sulla epistemologia di Lewin che si riferisce alla "teoria comparativa delle scienze" di Cassirer (Lewin, 1931). Inoltre, la ricerca del 1946 sui "gruppi minoritari o svantaggiati" che viene generalmente considerata l'unica ricerca azione di Lewin, anche se è la prima a esplicitare l'idea di «una ricerca necessaria per la pratica sociale» (Lewin, 1946; trad. it. 2005, p. 322-323), è preceduta dalle ricerche condotte nelle fabbriche tessili (Lewin, 1947) e dalle note ricerche volte a cambiare le abitudini alimentari (Lewin, 1943) che sono di fatto e a pieno titolo delle ricerche azione in quanto dirette a provocare un cambiamento nei comportamenti produttivi e di consumo non imposto dall'alto, ma prodotto intenzionalmente dai soggetti coinvolti o meglio dai gruppi sociali: di operai in un caso, di casalinghe e di madri nell'altro. In particolare, la ricerca sul cambiamento delle abitudini alimentari condotta con le casalinghe porta Lewin a formulare il concetto di «ecologia psicologica» (Lewin, 1944) che richiede l'analisi dell'interazione tra diversi fattori, non psicologici e psicologici, e quindi l'interdisciplinarietà; ovvero «un approccio integrato alla ricerca sociale» (Lewin, 1946; trad. it. 2005, p. 324). L'ambiente al quale l'ecologia psicologica si riferisce – secondo una concezione che darà a Bronfenbrenner (1979) lo spunto per la sua teoria – va dal globale a situazioni sempre più particolari. Se si affronta il problema dei gruppi minoritari o più in generale dei conflitti sociali – ma lo stesso principio vale qualsiasi sia il problema affrontato – bisogna considerare la situazione internazionale, quella del paese o nazione dove il problema si pone, sino a situazioni via via più particolari: «(...) sono coinvolti problemi concernenti piccoli gruppi sociali, quali la famiglia, il club, o il gruppo di amici, e gruppi sociali più estesi, quali la scuola, il villaggio, la comunità, lo Stato, la Nazione, quando non si riferiscono addirittura a questioni internazionali» (Lewin, 1946; trad. it. 2005, p. 323). Così, in questa ricerca sulla dispersione scolastica, si dovrà considerare la situazione dello Stato di Israele, con la persistente conflittualità con gli arabi che ha rilievo

regionale e internazionale, e analizzare il particolare ambito empirico dell'intervento; dove i fattori economici sono essenziali, essendo coinvolte le relazioni tra i gruppi e in prospettiva il problema dell'inserimento lavorativo dei giovani. Oltre a questo, saranno analizzati i "fattori non psicologici" rilevanti per il problema qui affrontato; tra i quali la storia della scuola prima palestinese e dal 1948 israeliana, i suoi aspetti normativi e i dati statistici con riferimento in particolare alle scuole arabo israeliane.

Sempre le ricerche nelle fabbriche tessili e, in modo più sistematico, quelle sul cambiamento delle abitudini alimentari adottano un approccio multi metodologico, per cui a una prima fase osservativa condotta con metodologie qualitative – interviste o colloqui semi direttivi – segue una fase sperimentale che confronta le diverse procedure mirate a produrre il cambiamento, verificando la maggiore efficacia della discussione-decisione di gruppo. Approccio multi metodologico che in questa nostra esperienza si è cercato di riprendere almeno in parte.

Insieme all'essenzialità della sperimentazione, le ricerche sulle abitudini alimentari e nelle fabbriche tessili evidenziano l'opportunità di misurare i cambiamenti prodotti e il loro andamento nel tempo; ovvero, di individuare degli «standard oggettivi in base ai quali valutare i successi (...) la cui mancanza ha gravi effetti» tra i quali la demotivazione dei soggetti coinvolti nella ricerca che non possono verificare i risultati del loro impegno (Lewin, 1946; trad. it. 2005, p. 322). Procedure sperimentali, misurazioni e standard oggettivi che qui si è cercato di riprendere per quanto è stato possibile.

Come ulteriore aspetto essenziale della ricerca azione di Lewin in questa nostra ricerca si è adottata la discussione di gruppo per decidere gli interventi da attuare, ovvero per tradurre la motivazione in azione (Lewin, 1951, p. 233). Nel nostro caso, oltre al gruppo degli psicologi scolastici, gruppi prevalentemente di insegnanti che hanno discusso e deciso le pratiche da porre in atto per ridurre la dispersione e in genere il disagio scolastici.

Allo stesso modo della ricerca azione di Lewin sui gruppi minoritari, questa nostra esperienza è iniziata con una formazione rivolta agli psicologi scolastici arabo israeliani; e si basa quindi sulla triangolazione *Training* ↔ *Research* ↔ *Action*; «Queste e altre esperienze analoghe mi hanno convinto che dovremmo considerare l'azione, la ricerca e l'addestramento come un triangolo che è indispensabile mantenere tale nell'interesse di ciascuno dei suoi vertici» (Lewin, 1946; trad. it. 2005, p. 331). Triangolazione che si realizza

¹ La critica di Lewin all'"approccio basato sulle tendenze sociali" (Lewin, 1943; trad. it. 2005, p. 72) rivolta contro il Comportamentismo e la Psicoanalisi – non sono gli eventi accaduti nel passato, le serie storiche o statistiche, che spiegano il presente e prevedono il futuro – ha portato a fraintendere come astorica o antistorica la teoria di questo autore (Colucci, 2016).

nella collaborazione nella ricerca e nell'intervento ("action") degli operatori che hanno partecipato alla formazione e dello stesso formatore che devono affrontare sul campo, nella pratica quotidiana, i problemi trattati in aula.

Al contrario di quanto talora sembra avvenire nella ricerca azione post lewiniana che si presenta come partecipativa o maggiormente partecipativa rispetto al modello originale, la collaborazione e l'interazione tra i partecipanti non ha comportato un generico egualitarismo (Kaneklin, 2006). Si ritiene anzi che per le caratteristiche culturali di certe situazioni, come quella nella quale abbiamo operato, sia necessaria, specie nelle fasi iniziali, una direttività che dovrebbe decrescere con il progredire della ricerca quando i diversi attori possono assumere maggiore autonomia e capacità di iniziativa nella diversità dei loro ruoli e delle loro esperienze e conoscenze.

Questa esperienza si differenzia invece dalla ricerca azione di Lewin per quanto riguarda la decisione di intraprendere la ricerca. Nella ricerca azione di Lewin la decisione iniziale è verticistica: i dirigenti delle fabbriche tessili, il Dipartimento dell'agricoltura del Governo statunitense nella ricerca sulle abitudini alimentari, i comitati e le istituzioni che si occupano di gestire i conflitti sociali nel Connecticut nella ricerca sui gruppi minoritari. In questa ricerca, come in altre condotte prevalentemente dagli anni '70 del secolo scorso, l'iniziativa di intraprendere la ricerca non è partita dall'esterno; nel nostro caso è partita dagli psicologi scolastici interessati all'idea del gruppo come protagonista del cambiamento discussa nel corso di formazione.

Tuttavia, il riferirsi al modello originario della ricerca azione di Lewin non significa che si intende tale modello come assoluto e non aperto a nuove prospettive che possono potenziarlo. Ci si riferisce in particolare alla prospettiva della Action Science e delle Comunità di pratiche (Argyris, Putnam e Smith, 1985); Friedmann, 2006) che in questa ricerca è stato possibile solo prospettare agli psicologi scolastici coinvolti.

La ricerca azione, in particolare nella scuola, evidenzia il rapporto tra la psicologia di Lewin e le idee di Gramsci sul senso comune e l'egemonia culturale (Colucci e Montali, 2013; Colucci e Colombo, 2018). Si rinvia alle idee di Gramsci sul senso comune (Colucci, 1999) per il loro rapporto con l'egemonia culturale: la lotta politica deve essere anche lotta culturale, contro il predominio delle classi e dei gruppi privilegiati o dominanti, volta a formare un "nuovo senso comune", coinvolgendo le coscienze e le conoscenze, in breve la soggettività delle persone consapevoli e padrone del loro destino. Tale lotta richiede un lavoro culturale, continuo, quotidiano, capillare, che deve svolgersi nelle istituzioni e organizzazioni: i luoghi del lavoro, le case, le carceri..., la scuola in primo luogo, alla quale Gramsci attribuisce importanza prioritaria. Istituzione che quindi non va considerata solo e necessariamente un «Apparato Ideologico di Stato» (Althusser, 1969), in

quanto tale destinato a essere funzionale solo al potere delle classi o gruppi dominanti. Tutto questo in Gramsci si fonda sul rapporto tra élite e masse; dialettico in quanto non unidirezionale dall'alto al basso – non essendoci un alto e un basso – ma bidirezionale, uno scambio di esperienze e di conoscenze; anche se chi ha maggiori esperienze e conoscenze ha maggiori responsabilità. In altri termini, una *comunicazione* nel senso proprio del termine, in quanto finalizzata a mettere in comune conoscenze ed esperienze. In questo è paradigmatico il rapporto tra maestro e allievo: entrambi sono responsabili, il primo ha maggiori responsabilità ma deve soprattutto essere in grado di capire le esperienze e le conoscenze dell'allievo e di imparare da queste. L'egemonia culturale si pone quindi in rapporto con la ricerca azione di Lewin. Anche se questa non si propone finalità di lotta politica – gli interventi nelle fabbriche non si propongono di sovvertire i rapporti di potere, pur portando gli operai a essere protagonisti consapevoli dei cambiamenti introdotti – i suoi principi essenziali, i suoi metodi e le sue procedure appaiono congruenti con le modalità di attuazione della egemonia culturale; a cominciare dalla interazione tra ricercatori e altri partecipanti – casalinghe, madri di bambini ospedalizzati, operai, operatori sociali – tutti portatori di saperi e di esperienze diverse, ma di pari dignità e utilità che devono essere in grado di comunicare, di porre in comune, per raggiungere un obiettivo condiviso: un processo nel quale tutti i soggetti coinvolti sono "responsabili", anche se i ricercatori hanno responsabilità maggiori; come nel rapporto tra élite e masse, tra maestro e allievo, delineato da Gramsci. Inoltre, la ricerca azione attribuisce un ruolo primario, che non elimina la responsabilità individuale, ai gruppi e alle comunità che operano nelle organizzazioni e istituzioni della società civile quali le scuole. Soprattutto, la ricerca azione di Lewin come l'egemonia culturale di Gramsci si propongono di trasformare con finalità di emancipazione, rendendolo consapevole e critico, il sapere esperienziale che guida l'agire quotidiano, una componente essenziale del senso comune.

Sulla base dei concetti teorici di riferimento, si ipotizza che il modello della ricerca azione di Lewin possa essere applicato con efficacia nel particolare contesto considerato e che la ricerca azione avviata possa portare a una trasformazione del sentire comune dei partecipanti, e a una loro maggiore consapevolezza sui problemi della scuola e della dispersione e disagio scolastici; alla individuazione e sperimentazione di buone pratiche, a cominciare da un cambiamento nelle pratiche degli psicologi da una attività prevalentemente clinico diagnostica all'intervento psicosociale; e che tutto questo possa migliorare l'ambiente psicologico delle scuole con una riduzione della dispersione scolastica nelle sue diverse modalità. Si ipotizza inoltre che questa ricerca possa confermare il ruolo della scuola nella lotta per l'egemonia

culturale, facendo emergere le contraddizioni di una situazione come quella qui considerata; ed evidenziando nello stesso tempo la possibilità che la scuola diventi un luogo, oltre che di conflitto, di incontro e di collaborazione tra culture diverse.

3. Metodologia

Si è adottata una metodologia coerente con il modello teorico di riferimento. Nella fase osservativa sono stati adottati strumenti qualitativi, interviste individuali e di gruppo, atti a rilevare la rappresentazione, il sentire comune, dei soggetti relativamente ai problemi delle scuole arabo israeliane e della dispersione. Il materiale discorsivo così rilevato è stato analizzato prima con una analisi di contenuto tematica (Losito, 1993; Krippendorf, 1980) condotta indipendentemente da tre ricercatori, una dei quali ha partecipato solo a questa fase della ricerca² e quindi presumibilmente 'ingenua', meno influenzata da conoscenze pregresse.

Dopo questa analisi di contenuto lo stesso materiale è stato analizzato tramite il software T-LAB (Lancia, 2004) che consente una sinergia tra risultati quantitativi, facendo emergere le dimensioni, o fattori, rilevanti del testo, e qualitativi enucleando, oltre che le parole o lemmi, i "contesti elementari" ovvero le proposizioni che afferiscono a tali dimensioni (Colucci e Montali, 2008). In tal modo è possibile confrontare e confermare le categorie ricavate tramite l'analisi di contenuto – che inevitabilmente riflette la soggettività degli analisti – con le dimensioni e i cluster di lemmi e proposizioni individuati dal software; proposizioni che possono essere a loro volta oggetto di analisi qualitativa, ad esempio retorica (Billig, 1991).

I risultati di queste analisi sono stati oggetto di discussioni di gruppo, oltre che con gli psicologi scolastici, con gli operatori scolastici, prevalentemente insegnanti, che hanno partecipato alla ricerca. Questo allo scopo di "criticare" i risultati così restituiti e di decidere le "buone pratiche" da adottare. Infine, comparando le scuole nelle quali si è intervenuti con quelle omologhe che non hanno partecipato, si è tentata una analisi quantitativa dei primi risultati ottenuti volti a dimostrare l'efficacia dell'intervento e delle pratiche adottate.

² All'analisi di contenuto e con T-LAB del materiale discorsivo ha collaborato, con il coordinatore della ricerca e con il dottor Said, la dottoressa Morena Pandolfi svolgendo la tesi di laurea magistrale in psicologia sociale (Pandolfi, 2012).

4. L'ambito empirico e i partecipanti

La definizione e i limiti dell'ambito empirico, come succede nelle ricerche sul campo e specie nella ricerca azione o intervento, sono dovuti anche a motivi contingenti. Nel nostro caso la ricerca si è svolta a Iksal e Kana, grazie, tra l'altro, al rapporto con i direttori dei Centri di Psicologia Scolastica delle due cittadine, laureati in psicologia (vecchio ordinamento) in Italia. Anche la partecipazione alla ricerca di alcune scuole e non di altre non segue un disegno sperimentale predefinito, ma dipende in buona misura da motivi contingenti.

Le scuole, come tutte le organizzazioni e istituzioni, presentano delle resistenze verso il coinvolgimento in processi che anche se solo osservativi sono comunque invasivi; resistenze che si accentuano nella ricerca azione. Il superamento di tali resistenze dipende da diversi motivi a partire dall'atteggiamento e dalla disponibilità dei capi di istituto e dai loro rapporti con chi propone la ricerca. A Kana la ricerca ha coinvolto una scuola elementare e una scuola media. A Iksal l'intervento si è svolto in modo sistematico in una scuola elementare, in una scuola media³ e nella scuola superiore.

Hanno partecipato soggetti con saperi, esperienze, funzioni e compiti diversi e livelli di partecipazione che cambieranno nello svolgersi della ricerca: psicologi scolastici, esperti, politici e burocrati delle municipalità, le/gli insegnanti, le educatrici e gli educatori, le/i consulenti educativi o counselor⁴, con un ruolo attivo di gruppi di madri delle scuole elementari e medie.

I soggetti che hanno partecipato alle varie fasi della ricerca possono essere intesi come un gruppo con un nucleo stabile – costituito dall'esperto esterno e coordinatore, dai direttori e dagli psicologi dei due Centri di Psicologia Scolastica – che ha interagito con altri gruppi o anche con singole persone: un insieme dai confini esterni e interni flessibili che sono mutati nel corso della ricerca in conseguenza delle sue esigenze, e con forze centrifughe e centripete agenti sui singoli soggetti in un processo dinamico che potrebbe essere ben rappresentato dalla topologia di Lewin.

Per quanto riguarda il genere dei soggetti che hanno partecipato alla ricerca, gli psicologi dei due Centri con laurea quinquennale conseguita

³ In una nuova scuola media, la cui apertura è stata ottenuta dopo l'inizio della ricerca, non è stato possibile intervenire per una situazione conflittuale causata dalla nomina del capo di istituto.

⁴ Le educatrici e gli educatori sono sostanzialmente insegnanti di sostegno che seguono alunne/i con problemi di apprendimento; le/i counselor offrono consulenza e sostegno sui problemi che si pongono nella vita scolastica; organizzano incontri di gruppo su problemi quali le droghe e l'uso sicuro di internet.

all'estero⁵ sono tutti maschi. Sono maschi anche i capi di istituto delle due cittadine⁶. Nel corpo insegnante vi è una forte presenza femminile, e la partecipazione delle insegnanti e delle madri è stata particolarmente attiva.

5. L'attività dei Centri di Psicologia Scolastica

I Centri di Psicologia Scolastica – che si occupano delle scuole dalle materie alle superiori e che hanno svolto un ruolo fondamentale in questa ricerca – dipendono amministrativamente ed economicamente dalle municipalità che ricevono i fondi dal Ministero dell'Istruzione. Solo i direttori dei due Centri di Iksal e Kana sono di ruolo e hanno un rapporto a tempo pieno, gli altri psicologi, in genere 7 o 8, lavorano in entrambi i centri con un rapporto di consulenza stabile.

Per statuto i centri hanno, tra l'altro, la funzione di sottoporre a diagnosi e terapia gli studenti, con problemi di apprendimento o comportamentali; collaborare con i kabas⁷ per il monitoraggio degli abbandoni; partecipare ai programmi ministeriali per la prevenzione della dispersione e di altri fenomeni di devianza giovanile. Tali programmi sono in genere progettati da equipe internazionali, coinvolgendo diversi Paesi per lo più occidentali⁸; e dispongono di finanziamenti che consentono di remunerare la partecipazione. In particolare, in questi anni i Centri di Iksal e Kana hanno partecipato al progetto Schmidt: per la prevenzione degli abbandoni nelle elementari e nelle medie e a un "Progetto per la Prevenzione dell'Aggressività" nelle scuole medie.

Di fatto l'attività principale dei centri, come si è potuto constatare a Iksal e Kana, è di tipo diagnostico in seguito alle segnalazioni delle/degli insegnanti per problemi di apprendimento, che possono essere diagnosticati dagli psicologi stessi come Learning Disabilities, o per disturbi comportamentali. In quest'ultimo caso gli psicologi possono inviare il soggetto a un centro psichiatrico per una diagnosi di "disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività" (ADHD).

⁵ La possibilità di accesso dei cittadini arabi alle università israeliane che offrono corsi corrispondenti alle nostre lauree magistrali è molto limitata.

⁶ Non mancano tuttavia, ad esempio a Nazaret, figure apicali femminili che dirigono istituti scolastici o uffici scolastici arabo-israeliani.

⁷ Funzionario ministeriale addetto al controllo degli abbandoni e della regolarità nelle frequenze: kabas dall'acronimo ebraico QBS con la Q che si pronuncia come un K aspirato: Qazzin = ufficiale, Bikur = frequenza, Sadire = regolare.

⁸ Così il progetto WE-STAY (Working in Europe to stop truancy among youth) che riguarda Svezia, Estonia, Francia, Germania, Ungheria, Italia, Romania, Slovenia, Spagna e Israele.

Non è infrequente inoltre la richiesta di interventi per casi di violenza su bambine o bambini anche delle scuole materne.

6. Lo svolgersi della ricerca

Vengono qui di seguito sintetizzate le diverse fasi di questa ricerca che si è svolta dall'estate del 2009 ai primi mesi del 2016.

La prima fase coincide con la sua origine fondata, come si è fatto presente, sulla triangolazione *Training* ⇌ *Research* ⇌ *Action* sperimentata da Lewin (1946). Infatti, la decisione di intraprendere questa ricerca azione fu presa al termine di un corso di formazione (cinque giornate e mezzo di aula) che si svolse nell'estate del 2009, nei locali del municipio di Iksal, sui problemi del gruppo di lavoro.

In aula, aveva suscitato particolare interesse la ricerca azione lewiniana per il ruolo svolto dai gruppi e per le sue possibilità applicative.

Nello stesso tempo, la dispersione scolastica nelle sue diverse modalità era emersa come problema di rilevante gravità per le sue ricadute sociali. Da qui la richiesta dei corsisti di avviare una ricerca azione volta a ridurre la dispersione scolastica attribuendo al formatore un ruolo di responsabile scientifico o di coordinamento. Dando seguito alla domanda emersa, è iniziata la seconda fase con una prima pianificazione – la precisazione dell'obiettivo, le basi teoriche, la metodologia, le procedure – che ha impegnato in particolare il formatore, i direttori e gli psicologi dei Centri di Iksal e Kana, con la consulenza di esperti⁹.

Tale pianificazione fu discussa con i capi di istituto e con i rappresentanti (politici e burocrati) delle municipalità di Iksal e Kana. Questo allo scopo di raccogliere informazioni e pareri per il piano di ricerca e, nello stesso tempo, di ottenere un primo necessario avvallo da parte delle autorità municipali e scolastiche. Le tre fasi¹⁰ qui di seguito sintetizzate costituiscono la parte osservativa della ricerca e si sono svolte pressoché contemporaneamente.

La terza fase ha analizzato la storia e gli aspetti normativi e statistici essenziali del sistema scolastico in Palestina e dal 1948 in Israele, in quanto

⁹ A questa prima fase di pianificazione ha dato un contributo rilevante il professor Victor Friedman del Max Stern College, studioso che ha approfondito le tematiche della Action Science ponendola in relazione con la teoria di Lewin (2009), e inoltre esperto delle problematiche relative alla dispersione scolastica in Israele (Razer, Friedman e Veronese, 2009).

¹⁰ Per una esposizione completa di queste fasi e delle successive si rinvia alla tesi di dottorato del dottor Mahmud Said: *Action research into scholar disruption in Arab Israeli schools*, Università degli Studi di Milano Bicocca, Dottorato in Psicologia Sociale, Cognitiva e Clinica, Tutor professor Francesco Paolo Colucci, anno accademico 2014-2015 (Said, 2015).

fattori rilevanti della "ecologia psicologica". Inizialmente è stata analizzata la storia del sistema educativo e della cultura in Palestina durante il Mandato Britannico – dal 1920, dopo la fine della dominazione ottomana, al 1948, nascita dello Stato di Israele – essenzialmente allo scopo di cogliere i cambiamenti dovuti al nuovo Stato israeliano. L'analisi si è basata su documenti di archivio e su ricerche di studiosi palestinesi. Durante il Mandato anche l'educazione primaria era carente. Le scuole pubbliche erano insufficienti, e spesso assenti nelle aree rurali e periferiche; la scolarizzazione femminile quasi inesistente; inadeguata l'istruzione professionale, limitata alle classi superiori, e comunque scarse, le possibilità di frequentare la scuola superiore che si concludeva con l'esame di Matriculation che dava la possibilità di iscriversi all'Università all'estero. A queste carenze sopprimevano in parte, per le famiglie più abbienti, anche di religione musulmana, le scuole cristiane presenti in alcune località come Nazaret (Alasad, 2000; Nashwan, 2004; Mansour, 2008). In questa situazione la popolazione araba si impegnava per ottenere maggiori possibilità educative autotassandosi ed entrando in conflitto con le autorità britanniche (Nashwan 2004). In altri termini durante il Mandato, l'offerta di istruzione non soddisfaceva la richiesta. Tuttavia, in questo periodo di relativa maggiore libertà e apertura rispetto alla lunga dominazione ottomana¹¹, vi fu in Palestina un progresso dal punto di vista culturale. Si svilupparono in ambito pedagogico studi di buon livello che facevano riferimento in particolare alla Montessori, con l'apertura ad Haifa di una scuola superiore per insegnanti (Al'Asali, 2000). Più in generale si aprirono teatri, cinema, e furono fondati diversi giornali. Si diffuse tra i giovani lo scautismo con la nascita di una associazione riconosciuta a livello internazionale anche se non dalle autorità britanniche (Mansour, 2008). Vi era in Palestina una borghesia tra le più avanzate, se non la più avanzata, del Medio Oriente. Si può concludere che in Palestina prima del 1948, anche se il sistema scolastico era del tutto insufficiente, per quanto riguarda l'educazione e la cultura non vi era "il deserto", come alcuni sosterranno in seguito. Soprattutto, la scuola si confermava motivo e terreno di scontro politico e ideologico, di lotta per l'egemonia culturale; con la popolazione che chiedeva più istruzione e gli insegnanti che, rischiando il carcere, cercavano di trasmettere sentimenti patriottici volti a formare una identità nazionale.

In questa terza fase si è inoltre analizzato il sistema scolastico israeliano dal punto di vista normativo e statistico, con riferimento in particolare alle scuole arabe. Questo allo scopo di delineare il quadro di riferimento generale nel quale si inserisce il problema affrontato; indicando le principali conse-

¹¹ L'arabo sostituì nelle scuole il turco prima imposto come lingua ufficiale.

guenze della politica dello Stato di Israele sulla scolarizzazione della popolazione araba; e per comparare questa con la scolarizzazione della popolazione israelita. Va tenuto presente a tali riguardi che il sistema scolastico in Israele è molto articolato tanto che la sua stessa descrizione statistica è difficoltosa: l'istruzione statale è affiancata dalle scuole private – cristiane, israelite ortodosse, laiche – inoltre, l'istruzione professionale non dipende direttamente dal Ministero dell'Istruzione ma da quello dell'Industria e del Commercio. Le scuole arabo israeliane e quelle ebraiche sono nettamente separate, con rare ed elitarie esperienze di scuole frequentate insieme da arabi e israeliti. Nel 1952 fu istituito nell'ambito del Ministero dell'Istruzione il "Department for Arab Education", con impiegati anche arabi, ma sempre diretto da un israelita. A partire dai primi anni '70 i politici arabo israeliani si opposero all'esistenza di questo Dipartimento per la scarsità delle risorse finanziarie messe a sua disposizione e soprattutto in quanto sanciva la separazione con una discriminazione verso la popolazione araba. Grazie a questa battaglia politica alla fine degli anni '70 fu concessa al Dipartimento una più ampia autonomia, maggiori risorse finanziarie e, per la prima volta, fu posto a dirigerlo un arabo (Al-Haj, 1996; Rinawi, 1999). Tuttavia, una commissione ministeriale ha continuato a occuparsi degli obiettivi educativi e dei programmi delle scuole arabe: un punto critico e conflittuale specie per quanto riguarda gli insegnamenti di storia e letteratura.

Nello stesso tempo – come risulta dai dati dell'Ufficio Centrale di Statistica dello Stato di Israele – a partire dal 1948 la scolarizzazione araba si è sviluppata in modo esponenziale: le scuole elementari sono passate dalle 467 dell'anno scolastico 1948/49 alle 1999 del 2012/13; nello stesso periodo le scuole medie e superiori sono passate da 98 a 1915. Particolarmente significativo il dato che riguarda la scolarizzazione femminile: nel 1948/49 le femmine nelle scuole statali arabo israeliane erano il 18,6% della popolazione (il 49% nella popolazione scolastica israelita), nel 1990/1991 le alunne arabo israeliane erano il 47,3%, per raggiungere in seguito la parità con i maschi (Al-Haj, 2002). È anche significativo che in tutte le municipalità (a partire in genere dai comuni con 10.000 abitanti) comprese quelle arabe vi siano dei Centri di Psicologia Scolastica e che in molti plessi scolastici anche arabi sia presente la figura dello psicologo. Sviluppo esponenziale della scolarizzazione che ha comportato un aumento delle possibilità di lavoro: dirigenti, insegnanti, educatori, counselor, funzionari, psicologi, personale ausiliario. Si inizia a delineare così una realtà contraddittoria. Da una parte persiste un rigoroso controllo e una discriminazione nei confronti delle scuole arabe (Mari, 1978; 1985; Sayegh, 1966), dall'altra la scolarizzazione degli arabo-israeliani si sviluppa grazie al notevole impegno e ai rilevanti investimenti – ai quali contribuiscono con le loro tasse anche i cittadini arabi – dello Stato

di Israele in ambito educativo¹²; e insieme per le lotte e l'impegno tenace degli arabi: i politici, a partire dai sindaci, i rappresentanti del mondo della scuola, con le/gli insegnanti in prima linea.

Nella *quarta fase*, coerentemente con la "ecologica psicologica" di Lewin, è stato "mappato", analizzandone i fattori ambientali, economici, politici, sociali, culturali, il territorio di Iksal e Kana; un'unica area urbana arabo israeliana nell'hinterland di Nazaret sovra popolata e caotica in assenza di qualsiasi pianificazione urbanistica. Un contesto limitato che va considerato come un sottoinsieme del contesto più generale: Israele ⊂ Galilea ⊂ Area di Nazaret ⊂ Iksal – Kana. Rinviando per una descrizione analitica alla già citata tesi di dottorato (Said, 2015), si richiamano alcuni aspetti essenziali. Iksal, che era un piccolo borgo agricolo, nel 2009 contava 12.300 abitanti arabo musulmani; Kana, cittadina di antica tradizione, nello stesso anno aveva 20.000 abitanti per 80% musulmani e per il 20% cristiani, con una tradizionale presenza di ordini religiosi e di scuole cristiane. Per qualità della vita – misurata da indicatori quali i livelli di occupazione, di istruzione, la presenza di infrastrutture, l'indice di affollamento delle abitazioni – le due cittadine si collocano a un livello medio basso nel confronto con tutti i comuni israeliani, a un livello medio alto se confrontati con i comuni arabo israeliani. Vi è tuttavia una situazione economica precaria, in modo più accentuato a Iksal che è fuori dagli itinerari turistico religiosi, con ricadute negative sui livelli occupazionali. Si riscontrano inoltre problemi di delinquenza e di dipendenza da droghe specie tra i giovani, una violenza diffusa nelle famiglie e tra le famiglie divise in gruppi legati da rapporti di parentela estesa. A Iksal nel 2009, anno di avvio della ricerca, vi erano tre scuole elementari, una sola scuola media e una scuola superiore, tutti istituti pubblici. Dopo l'avvio della ricerca è stata ottenuta l'apertura di una seconda scuola media. A Kana vi erano quattro scuole elementari, due scuole medie e una scuola superiore pubbliche, due scuole elementari e una superiore cristiane. La percentuale complessiva di abbandoni scolastici nelle scuole pubbliche di Iksal nel 2009 era superiore alla media nazionale non solo delle scuole pubbliche israelite ma anche delle scuole arabo israeliane. A Kana la media degli abbandoni nelle scuole pubbliche è pressoché la stessa di tutte le scuole arabo israeliane. A questo riguardo non vi sono differenze significative tra le scuole dello stesso grado delle due cittadine (Said, 2015).

La *quinta fase* di tipo osservativo, come nella ricerca di Lewin finalizzata al cambiamento delle abitudini alimentari, utilizza metodologie qualitative. Sono state condotte dagli psicologi, nelle scuole che hanno partecipato alla

¹² Il budget del Ministero dell'Istruzione è inferiore solo a quello del Ministero della Difesa; come evidenziato dai bilanci presentati alla Knesset.

ricerca, 22 interviste semi direttive individuali, e 4 colloqui di gruppo (con un totale di 26 soggetti), con presidi, direttori scolastici, insegnanti, educatori, counselor. Questa fase si proponeva di indagare essenzialmente: come i soggetti si rappresentano il problema complessivo della scuola e in particolare il disagio e la dispersione scolastici, riferendosi alle scuole arabo-israeliane in genere e alla loro scuola in particolare; cosa pensano si possa fare per affrontare i problemi evidenziati; cosa pensano della ricerca azione proposta - che conoscevano negli aspetti principali, essendo stati informati in precedenza e che nei colloqui veniva spiegata e discussa - le loro critiche e suggerimenti; se, e secondo quali modalità, intendevano collaborare al piano proposto e discusso. Le interviste registrate sono state trascritte e quindi tradotte dall'arabo all'italiano, ottenendo un corpus testuale di 202.097 caratteri, per essere analizzate con due distinte procedure; come si è spiegato nel paragrafo sul metodo. Altre 10 interviste sono state condotte dal coordinatore della ricerca con testimoni privilegiati¹³ per approfondire le problematiche che andavano emergendo.

Si è tentato inoltre, riuscendoci solo in minima parte, di intervistare i ragazzi e le ragazze che avevano abbandonato la scuola negli anni precedenti: la loro storia scolastica sino alla decisione di abbandonare, i rapporti con gli insegnanti e tra scuola e famiglia, l'attività attuale, le prospettive per il futuro, le caratteristiche anagrafiche e culturali. Il direttore del Centro di Kana è riuscito a intervistare tre ragazzi e due ragazze tra i 18 e i 21 anni; a Iksal sono stati intervistati quattro studenti della scuola media in procinto di abbandonare la scuola.

Infine, per la rilevanza del problema e per avviare una riflessione degli psicologi su questa pratica, si è analizzata l'attività diagnostica per quanto riguarda in particolare i "disturbi da deficit dell'attenzione e iperattività". I direttori dei Centri si sono auto intervistati, hanno intervistato i loro colleghi di Iksal e Kana e uno psichiatra disponibile per un totale di 7 interviste.

Sulle interviste con i testimoni privilegiati, con i dispersi o a rischio di dispersione e relative all'attività diagnostica è stata condotta una analisi di contenuto con l'aiuto della ricercatrice che ha partecipato solo a questa fase osservativa della ricerca.

Nella *sesta fase* i risultati principali emersi, soprattutto dalle analisi delle interviste individuali e di gruppo condotte nelle scuole che hanno partecipato, sono stati argomento di discussione con gli psicologi scolastici in riunioni informali e di discussioni di gruppo organizzate nelle scuole con insegnanti, educatrici, counselor. L'obiettivo principale di questa fase consisteva

¹³ La responsabile dei Centri di Psicologia Scolastica arabo-israeliani della Galilea, la direttrice del Centro di Psicologia Scolastica di Nazaret, capi di istituto, kabas e altri funzionari scolastici della zona.

nell'avviare il processo di decisione di gruppo su quali pratiche adottare per ridurre la dispersione e il disagio scolastici; seguendo la teoria di Lewin, prima richiamata, sul rapporto tra decisione di gruppo e motivazione (Lewin, 1951, p. 233; ed or. 1947). Inoltre, si intendeva accertare, chiarire e approfondire quanto era emerso dalle interviste; provocare un processo di riflessione critica sui problemi affrontati; aumentare l'autostima di quanti lavorano nella scuola. Per raggiungere questi obiettivi si iniziava spiegando alle/ai partecipanti che si sarebbe discusso di quanto emerso dalle interviste con diversi tra loro e con le/i loro colleghe/i, e che si sarebbe affrontato il problema di cosa fare, di quali interventi porre in atto per migliorare il funzionamento delle scuole e per ridurre disagio e dispersione: «Problema rilevante per il futuro della società palestinese e degli arabi in Israele; e più nell'immediato, oltre che per il miglioramento della scuola, per lo stesso benessere delle/degli insegnanti. In breve, è opportuno riflettere sul vostro lavoro per poterlo fare meglio e con maggiore soddisfazione». Si sottolineava e si ripeteva che «dovevano decidere loro cosa fare e come; che la soluzione dei problemi dipendeva in primo luogo da loro e da cosa avrebbero fatto». Dopo questa introduzione, si passava alla discussione dei principali risultati emersi dalle analisi delle interviste, presentandone una sintesi in power point: l'idea che la dispersione dipendesse in primo luogo dalla difficile situazione sociale ed economica delle famiglie e dal disinteresse di molti genitori verso la scuola; che vi erano diverse modalità di dispersione: essenzialmente "la dispersione manifesta", gli abbandoni scolastici, e "la dispersione latente", maggiormente diffusa e "infida", difficile da controllare e anche da definire: "i presenti assenti", che nelle scuole medie e superiori si aggirano per i corridoi o anche all'esterno della scuola; il controllo "burocratico", "quasi poliziesco", della dispersione, con conseguenze negative: dal momento che le scuole vengono valutate tenendo conto del numero degli abbandoni, tali modalità di controllo portano a nascondere la dispersione come "la polvere sotto il tappeto" e aggravano il già difficile rapporto tra scuola e famiglie, tra insegnanti e genitori; anche se nelle scuole elementari gli abbandoni sono pochi, questo non significa affatto che non vi siano problemi con numerose/i alunne/i con gravi difficoltà di apprendimento o con problemi comportamentali, per cui le scuole elementari sono il "terreno di coltura" del disagio e della dispersione che si manifestano nelle medie; si pone di conseguenza a partire dalle elementari il problema delle diagnosi di Learning Disabilities e di ADHD, spesso usate per risolvere o "coprire" altri problemi: alcune/i insegnanti segnalano agli psicologi scolastici, per richiedere tali diagnosi, le/gli alunne/i con problemi in realtà di origine familiare e sociale, cercando così di deresponsabilizzarsi "scaricando" queste/i alunne/i; i rapporti tra insegnanti e studenti che nelle scuole medie e nella scuola superiore sono poco

cordiali se non ostili come indica il “mancato saluto”, studenti che incontrando gli insegnanti non li guardano e non li salutano: difficoltà relazionali aggravate dal comportamento dei genitori che generalmente tendono ad “allearsi sempre e comunque” con i figli entrando in conflitto con le/gli insegnanti; la violenza diffusa nella società, nelle famiglie e tra le famiglie, che si riflette nella scuola e nei comportamenti giovanili; la situazione degli edifici scolastici: non solo gli spazi, in particolare per le attività sportive, sono insufficienti ma gli ambienti sono “poco accoglienti” o “respingenti”, “freddi”, “sporchi”.

Su ogni problema emerso dall’analisi delle interviste è stato chiesto ai partecipanti il loro parere e cosa si sarebbe potuto fare per affrontarlo. Tornando a far presente che per la soluzione non dovevano aspettare interventi dall’alto, dal Municipio o dal Ministero. Si faceva l’esempio, proiettando delle foto, della scuola di Beer Amir, un quartiere disagiato di Nazaret, dove gli ambienti erano stati migliorati, pulendoli, decorando le pareti, arredandoli con piante e mobili, grazie al lavoro di insegnanti, genitori, studenti.

I testimoni privilegiati, confermando le tensioni interne alle scuole e le difficoltà dei rapporti tra insegnanti, studenti, genitori, hanno parlato di una generale e grave conflitto generazionale, tra genitori e figli oltre che tra insegnanti e studenti, che rischia di trasformarsi in incommunicabilità con una separazione definitiva. Alcuni hanno definito le/gli adolescenti arabo israeliani “la generazione muta” che, in crisi di identità, aspira alla assimilazione (“convinti di poter diventare uguali agli ebrei”) in quanto attratta dalla cultura occidentale rappresentata dallo Stato di Israele. Una manifestazione di questo fenomeno è l’uso di internet e dei new media, familiare alle nuove generazioni, ma estraneo alla gran parte dei genitori e a molti insegnanti.

Dai colloqui con i dispersi sono emerse alcune costanti. Le/gli intervistate/i riconoscono le loro difficoltà di apprendimento, di lettura e di scrittura (“non sapevo tenere la penna in mano”), la non voglia di studiare (“non avevo voglia neanche di aprire lo zaino”), il disinteresse per la scuola e l’incapacità di restare seduti in aula. Dichiarano vocazioni o propensioni per lavori artigianali, ma anche in ambito sportivo o musicale, che la scuola non consentiva di sviluppare. Per quanto riguarda invece i problemi comportamentali, che in genere si accompagnano alle difficoltà di apprendimento, specie i ragazzi giustificano la loro indisciplina o aggressività come reazione alla aggressività degli altri: compagni e anche insegnanti (“mi colpivano” o più esplicitamente “mi picchiavano”). Gli insegnanti e i capi di istituto per la loro “durezza” (“odiamo tuttora il preside”) sono ritenuti responsabili del cattivo rapporto con la scuola; tuttavia è quasi sempre presente il ricordo di una o un insegnante “buona/o” che “mi capiva e cercava di aiutarmi”, apprezzando capacità ad esempio musicali. Le famiglie in genere non hanno fatto molto

per impedire l’abbandono. Solo un ragazzo dichiara che vorrebbe terminare la scuola per accontentare il nonno defunto che desiderava per lui “una vita migliore”. In genere i padri hanno spinto verso l’attività lavorativa familiare, commerciale o artigianale (“ho iniziato a lavorare quando andavo ancora a scuola e tuttora lavoro nella pasticceria di mio padre”). Indicando un percorso femminile verso l’abbandono probabilmente usuale, una ragazza di 21 anni, che si è sposata a 19 con un cugino, ricorda di essere stata spinta ad abbandonare dal fratello maggiore che aveva convinto anche il padre perché “a scuola si imparano comportamenti negativi”. Il lavoro che è attrattivo quando si abbandona o si sta per abbandonare la scuola (“voglio fare come i miei fratelli che lavorano e poi vanno a fumare il narghilè”) porta poi a rimpiangere la scuola che poteva portare a un lavoro migliore o meno faticoso. Quasi tutti desidererebbero tornare a scuola o non averla abbandonata; la scuola però, già dopo le elementari dovrebbe “insegnare un mestiere come il meccanico”. Le ragazze tornerebbero a scuola per il bene dei figli, per educarli meglio, e in quanto “un diploma è l’unica possibilità per le donne di una vita migliore” e “non fa bene alle donne stare sempre a casa”. Tutte/i usano abitualmente internet.

Infine, per quanto riguarda le diagnosi di ADHD è emerso che queste riguardano bambine/i dai 3 ai 14 anni. Le richieste di diagnosi, che sono in costante aumento, provengono prevalentemente dalle/dagli insegnanti, ma non mancano segnalazioni dei genitori ai Centri di Psicologia Scolastica o direttamente ai servizi di psichiatria. Altri genitori “smentiscono i problemi segnalati dalla scuola e vivono con vergogna la diagnosi temendo lo stigma”. Alcuni ragazzi riconoscono di avere un problema, altri “non collaborano e pensano che siano le/gli insegnanti o anche i genitori che non sanno trattarli”. Gli psichiatri seguono le linee guida del DSM 4 per la diagnosi di ADHD prescrivendo per la terapia il Ritalin, “con un dosaggio efficace per 7-8 ore così il bambino sta bene sia a scuola che a casa”, come afferma lo psichiatra. Talora si riscontra una contrarietà al farmaco da parte dei genitori o dello stesso soggetto diagnosticato; che viene superata quando si vedono i risultati, “come è il bambino dopo la cura”. Gli psicologi, oltre a inviare i soggetti al servizio psichiatrico, mediano tra psichiatri, genitori, insegnanti. Tra quest’ultimi alcune/i si oppongono alla somministrazione del farmaco, altre/i stigmatizzano il soggetto diagnosticato, assumendo anche toni di scherno: “La hai presa oggi la pillola?”. Viene riferito in colloqui informali con psicologi e operatori scolastici che non sempre il processo diagnostico segue rigorosamente le regole previste, come il numero e la scansione delle visite psichiatriche necessarie per arrivare a una diagnosi definitiva. In queste interviste non si fa riferimento alla possibilità che l’iperattività, o comunque

l'irrequietezza o i comportamenti aggressivi possano dipendere da una situazione generale di tensione.

Il percorso di ricerca a partire dalla pianificazione iniziale, quanto emerso dalla fase osservativa e in modo definitivo le discussioni di gruppo nelle scuole hanno portato a decidere le "buone pratiche" da sperimentare, avviando un processo che dovrebbe continuare. Pratiche qui di seguito sintetizzate:

- cambiare le relazioni interpersonali tra insegnanti e studenti con l'adozione da parte delle/degli insegnanti della "politica del sorriso" con l'impegno a salutare per primi;
- aumentare le visite delle/degli insegnanti, degli psicologi e del kabas alle famiglie e i contatti informali con i genitori delle/degli studenti a rischio, per eliminare o attenuare le procedure burocratiche di controllo della dispersione;
- rendere gli edifici scolastici più accoglienti, anche creando spazi per incontri informali, con la collaborazione di studentesse, studenti e genitori;
- incentivare programmi di educazione extra curriculare: attività sportive, artistiche, corsi di informatica e uso dei new media;
- coinvolgere i genitori, in particolare le madri, nelle attività scolastiche, anche con incontri periodici su problemi educativi...

Tutto questo richiede un cambiamento delle pratiche degli psicologi scolastici: con una diminuzione degli interventi di tipo diagnostico e un incremento degli interventi psicosociali nelle istituzioni e sui gruppi di insegnanti, studenti, genitori. Nell'ultima fase si è tentato di analizzare i risultati che possono dimostrare l'efficacia di quanto si è fatto.

7. Primi risultati

In questo avvio di un processo che dovrebbe continuare, i risultati ottenuti possono dipendere, per una sorta di effetto Hawthorne, oltre che dalle buone pratiche sperimentate dal fatto stesso che vi sia stato un intervento, una attenzione rivolta al problema affrontato. Nello stesso tempo, dal momento che la ricerca azione non ha un termine prestabilito, il conseguimento effettivo dell'obiettivo potrà risultare solo dal proseguimento del processo.

Non tutti i risultati che indicano l'efficacia di una ricerca azione possono essere espressi solo da misure: si pensi, ad esempio, ai cambiamenti nelle relazioni interpersonali. Inoltre, nelle interviste e nei colloqui emergono voci, frasi, espressioni, brani di emozioni e di pensieri che abbiamo riportato per quanto possibile e che meritano di essere ascoltate e ricordate. Tuttavia, come si è ricordato nel paragrafo sulla teoria, la misurazione dei risultati,

quando e per quanto è possibile e sensata, può essere per vari motivi essenziale per la ricerca azione. In questa ricerca le misurazioni sono risultate difficili e limitate per la resistenza dei capi di istituto a fornire dati, come le assenze, che potrebbero essere indicativi del rischio di dispersione; e per l'assenza nei Centri di Psicologia Scolastica di una banca dati sulle scuole di competenza. Rinviano per una esposizione più completa alla tesi di dottorato sopra citata (Said, 2015), si riportano alcuni dati, comparando a Iksal le scuole elementari e medie nelle quali è stato effettuato l'intervento con quelle nelle quali non si è intervenuti¹⁴; anche se non si può escludere che in queste ultime non vi siano state delle ricadute positive per processi di tipo emulativo. Iniziando dal decremento degli abbandoni scolastici, nella scuola superiore si è passati dai 40 abbandoni del 2009/2010, anno scolastico di avvio della ricerca, ai 26 del 2010-2011, 14 del 2011-2012, 11 del 2012-2013; nella vecchia scuola media, che ha partecipato alla ricerca, vi è stato un decremento costante passando dai 20 abbandoni del 2009-2010 a un solo abbandono del 2012-2013; nella nuova, dove non si è intervenuti, che ha un numero pari di iscritti, si è passati dai 13 abbandoni del 2010-2011, anno della sua istituzione, ai 26 del 2011-2012, ai 2 del 2012-2013.

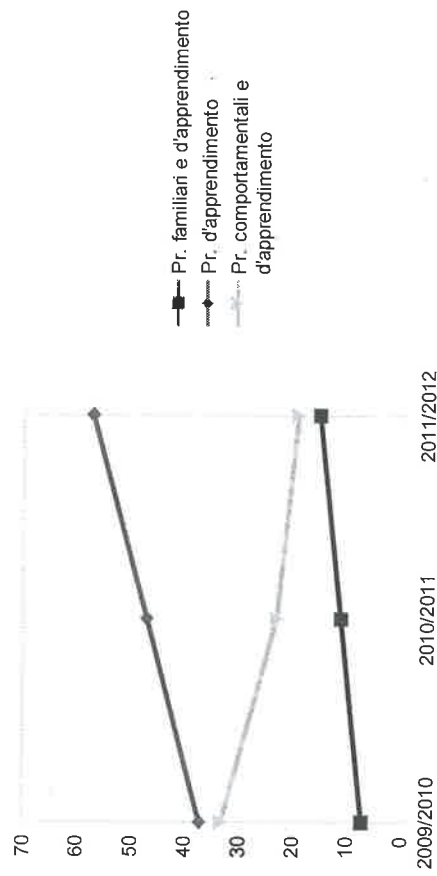


Fig. 1 – Richieste di diagnosi Scuola elementare A – No intervento

Come si è osservato, le/gli insegnanti tendono a segnalare agli psicologi i soggetti a loro avviso problematici che potrebbero essere affetti da Learning

¹⁴ Un tentativo di comparazione quasi sperimentale consentito dal fatto che le scuole omologhe non presentavano a monte differenze significative.

Disabilities o da ADHD; avviando così un processo che, anche se non si conclude con una diagnosi che certifichi il disturbo, porta a stigmatizzazioni che facilitano l'emarginazione. Il decremento di tali segnalazioni nelle scuole coinvolte nella ricerca evidenziato dalle figure che seguono (Fonte Said, 2015) può quindi essere indicativo dell'efficacia dell'intervento¹⁵.

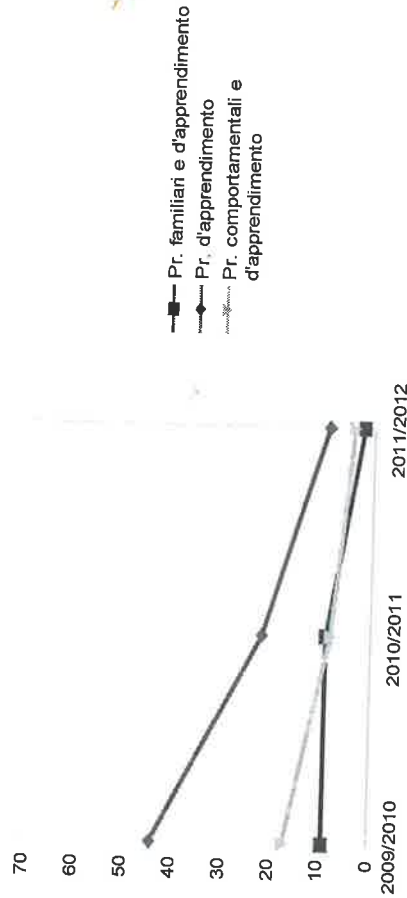


Fig. 2 - Richieste di diagnosi Scuola elementare C - Si intervento

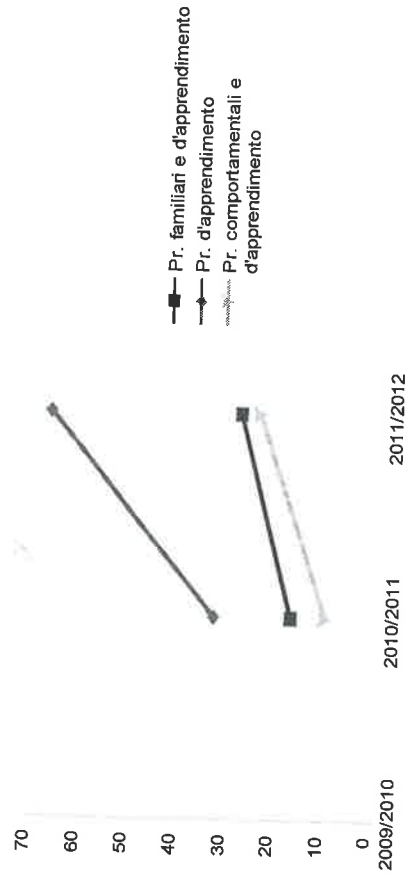


Fig. 3 - Richieste di diagnosi Scuola media Alzahrawi - No intervento

¹⁵ I problemi di apprendimento e i "problemi familiari e di apprendimento" possono portare a diagnosi di Learning Disabilities; i "problemi comportamentali e di apprendimento" possono portare a diagnosi, oltre che di Learning Disabilities, di ADHD.

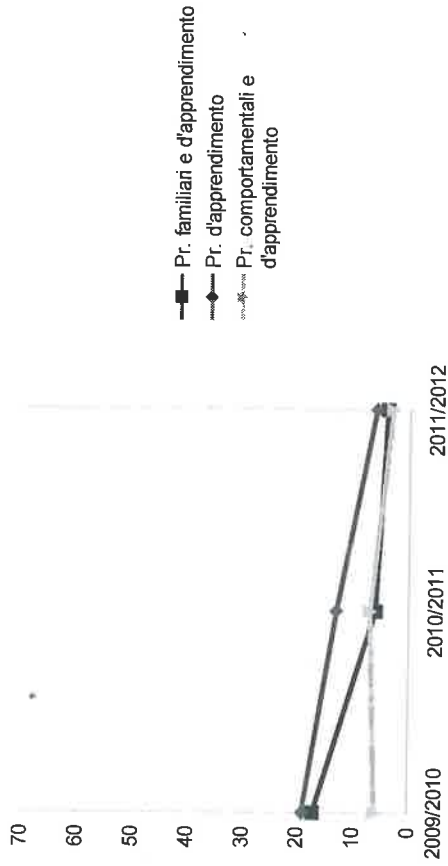


Fig. 4 - Richieste di diagnosi Scuola media Alrazi - Si intervento

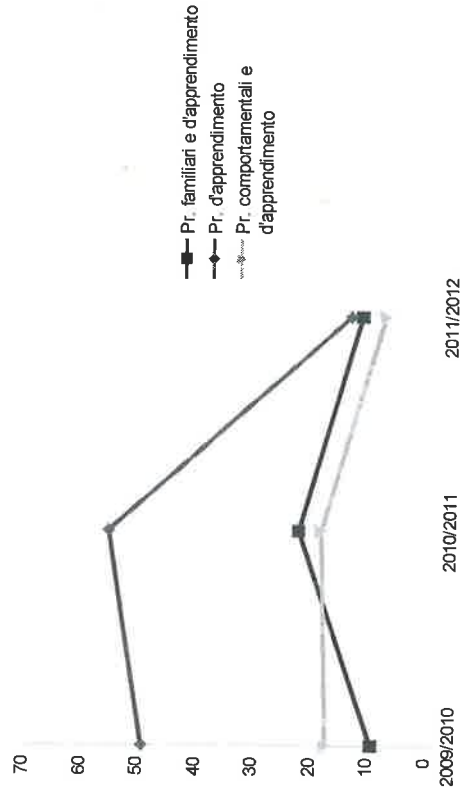


Fig. 5 - Richieste di diagnosi Scuola superiore - Si intervento

Altri dati che è stato possibile rilevare sono relativi al rendimento scolastico che è aumentato, in particolare nelle ultime classi delle elementari e delle medie, specie in arabo e in matematica, le due discipline fondamentali. Passando ai risultati non quantitativi, si ritiene importante la nascita di

gruppi di "madri attive"¹⁶ che hanno operato nelle scuole elementari e medie. Alcune hanno partecipato al miglioramento degli spazi scolastici, altre in modo più continuativo hanno organizzato attività di giardinaggio e orticoltura o corsi di cucito. Questo, insieme alla "politica del sorriso", ha migliorato le relazioni tra insegnanti, studenti, famiglie.

È importante il cambiamento delle pratiche degli psicologi scolastici meno focalizzate sulle diagnosi, come mostrano i dati sopra riportati (Figure 1 e 5), con un incremento degli interventi psicosociali. Così, più di quanto non lo si facesse prima, vengono discussi con le/gli insegnanti i casi segnalati per le diagnosi, e sono aumentati gli interventi sulle famiglie. Inoltre, attuando anche i programmi ministeriali per la prevenzione dell'aggressività, si cerca di impegnare gli studenti in attività extra curriculari come lo sport. Nello stesso tempo gli psicologi, a partire dai Direttori dei Centri, hanno dimostrato una maggiore capacità di iniziativa nel portare avanti il processo avviato. Inoltre, un risultato tangibile, le pressioni delle/degli insegnanti che lamentavano, anche nelle interviste, la numerosità eccessiva delle classi e il costante impegno del Direttore del Centro di Iksal nel coinvolgere politici e burocrati hanno portato all'apertura della nuova scuola media in un edificio originariamente destinato ad altro uso. Più in generale questa ricerca azione ha evidenziato il problema della dispersione scolastica, contrastando la tendenza a nascondere "come la polvere sotto il tappeto".

8. Riflessioni conclusive

Nel valutare questa esperienza bisogna tener presente il suo contesto. Il conflitto arabo israeliano è costantemente presente, pur in assenza di riferimenti diretti nelle interviste e nei colloqui di gruppo; uno sfondo necessario per percepire e comprendere la figura, che spiega la violenza diffusa nella società e quindi nella scuola, le tensioni che ne conseguono con i rapporti conflittuali tra scuola e famiglia, tra insegnanti e studenti; e più in genere tra gli adulti e la "generazione muta" che, in crisi di identità, aspira alla "assimilazione attratta dalla cultura occidentale", come hanno osservato alcuni testimoni privilegiati. Si dovrebbe aggiungere che, nello stesso tempo, questa "generazione muta" reagisce agli insuccessi del processo di assimilazione o integrazione con atti di ribellione, come l'intifada, se non di terrorismo, affermando in questo modo la propria identità in opposizione alla generazione sconfitta dei padri (Veronese, Castiglioni e Said, 2011). La rilevanza del

¹⁶ Questa pratica, e la stessa definizione di "madri attive", è stata mutuata dal progetto "Chance" dei "maestri di strada" di Napoli che da anni interviene in una situazione grave per degrado sociale, devianza e violenza (Moreno, Parello e Iorio, 2014; Moreno, 2009).

ruolo della scuola, di quanto nella scuola si fa e si può fare, in tutto questo è evidente. Dal momento che il successo dell'intervento avviato dipende dalla sua continuazione, queste riflessioni conclusive possono riferirsi ai punti di forza e di debolezza della nostra esperienza, tenendo conto del contesto sopra ricordato. Un punto di debolezza non irrilevante è la già notata mancanza nei Centri di Psicologia Scolastica di banche dati che consentano di analizzare l'andamento nel tempo di indicatori relativi alla dispersione e al disagio scolastici, come le assenze, il rendimento scolastico, le diagnosi di Learning Disabilities e di ADHD; e il non essere ancora riusciti a rimediare a tale mancanza. La rilevazione di dati che si è potuta effettuare ha rappresentato una esperienza faticosamente innovativa che dovrebbe continuare e perfezionarsi. Questa mancanza dipende in parte dalla difficoltà degli psicologi scolastici, che hanno una preparazione clinica di tipo tradizionale, a operare con dati e statistiche; e nello stesso tempo da una scarsa collaborazione delle scuole che a loro volta non dispongono di banche dati organizzate. Persiste inoltre nelle scuole una resistenza a fornire dati relativi alla dispersione; ovvero una resistenza a tirare la polvere fuori dal tappeto.

Una ulteriore mancanza alla quale rimediare è il non coinvolgimento diretto nelle diverse fasi della ricerca, a partire dalla sua pianificazione, di studenti e studenti. Ancora più importante dovrebbe essere il coinvolgimento delle ragazze e dei ragazzi che hanno abbandonato la scuola e che al momento è stato possibile raggiungere solo in minima parte. Attraverso la ricostruzione delle loro storie si potrebbero meglio comprendere le ragioni dell'abbandono per prevenirlo. Una ricerca azione sugli abbandoni scolastici non dovrebbe confinarsi nelle scuole, ma dovrebbe svolgersi anche nelle strade, nei luoghi di lavoro, precario, e di aggregazione dei dispersi per tentarne il recupero. Più in generale la dispersione, il disagio, il funzionamento della scuola hanno un rapporto diretto con l'inserimento lavorativo e quindi sociale: la scuola perde senso e valore se non serve a tale inserimento. Questo, in una prospettiva di "integrazione delle scienze sociali" richiederebbe la collaborazione di esperienze e competenze diverse, in primo luogo di tipo economico, oltre a quelle educative, pedagogiche e psicologiche.

Per quanto riguarda le ipotesi formulate è stata verificata la validità, nel particolare contesto di questo intervento, del modello di ricerca azione di Lewin, come indicano i primi risultati ottenuti. Nella prosecuzione del processo avviato, essendo i Centri di Psicologia Scolastica una tipica comunità di pratica, le pratiche degli psicologi scolastici potrebbero essere migliorate dalle metodologie della Action Science alle quali si è fatto riferimento nella formazione con dei primi tentativi di applicazione. Gli psicologi scolastici dovrebbero analizzare la loro attività attraverso la compilazione di diari quotidiani, le auto interviste, le istruzioni impartite al sosia. Tuttavia, si sono

potuti riscontrare i primi effetti del cambiamento in atto, ovvero della adozione delle buone pratiche che sono state decise: la diminuzione degli abbandoni e delle diagnosi di Learning Disabilities o relative al ADHD un tendenziale diminuzione della dispersione latente con un miglioramento del rendimento scolastico; un miglioramento nelle interazioni tra insegnanti, studenti, genitori (“la politica del sorriso”) e il coinvolgimento nelle attività scolastiche di gruppi di “madri attive”; con un miglioramento del clima o ambiente psicologico delle scuole. Senza dimenticare un fatto come l’apertura a Iksal di una nuova scuola media. Il modello di Lewin si è quindi dimostrato efficace per quanto riguarda la decisione di gruppo e, più in genere, il coinvolgimento dei soggetti come dimostrato dalla partecipazione volontaria e volenterosa delle madri e delle/degli insegnanti al di fuori dell’orario di lavoro e dei compiti istituzionali. Questo può portare a ritenere che una ricerca azione come quella qui avviata – meno dispendiosa dal punto di vista finanziario ma non dell’impegno richiesto ai partecipanti – possa essere più efficace rispetto ai progetti ministeriali come quelli ai quali partecipano i due Centri di Psicologia Scolastica. Questi progetti *top down* infatti sono il frutto di teorie o concezioni psicologiche e pedagogiche di matrice prevalentemente anglosassone, come il progetto We – STAY sopra richiamato; forse adatte a una parte della popolazione israeliana di cultura occidentale, ma sicuramente estranee alla cultura araba. Si può auspicare una integrazione – realizzata almeno in parte in questa esperienza – tra tali progetti, con i dati scientifici su cui si basano e i mezzi di cui dispongono, e le procedure della ricerca azione che possono portarli a essere almeno in parte *bottom up*, condivisi e trasformati per adeguarli alle singole concrete situazioni.

Infine, la scuola si è confermata come il luogo privilegiato della lotta per l’egemonia culturale. Durante il Mandato britannico la potenza coloniale cercava di reprimere o di contenere la scolarizzazione, mentre la popolazione locale lottava per avere più scuole e gli insegnanti cercavano di trasmettere la cultura nazionale e idee di libertà e di riscatto. Con la nascita di Israele si è evidenziato come la scuola sia un “apparato ideologico”, per usare la definizione di Althusser, che lo Stato, il gruppo dominante, cerca di controllare per trasmettere le sue concezioni ideologiche e la sua cultura; ma nello stesso tempo – dove è possibile come in Israele e per quanto qui è possibile – la scuola è uno spazio di libertà per il “gruppo minoritario o svantaggiato” che può trasmettere le sue concezioni ideologiche e la sua cultura per opporsi a chi ha il potere. I conflitti e le polemiche, nel senso di *polemos*, relativi, a esempio, ai programmi di storia e di letteratura araba ne sono una dimostrazione. Per questo nella scuola emergono le contraddizioni di un contesto conflittuale come quello di questa ricerca azione. Una manifestazione chiara di queste contraddizioni è lo sviluppo dell’istruzione scolastica araba israeliana

a partire dal 1948, dovuto alle politiche educative e all’investimento nell’istruzione dello Stato di Israele e insieme alle lotte e all’impegno del gruppo minoritario arabo con le insegnanti e gli insegnanti in prima linea¹⁷. Per questo non è velleitario pensare che la scuola possa essere un luogo insieme di conflittualità e di cooperazione. Nello specifico di questa esperienza è evidenziato che nella ricerca azione la comunicazione e la cooperazione tra competenze ed esperienze diverse mettono in pratica in una situazione limitata e concreta il rapporto tra élite e masse teorizzato da Gramsci; trasformando il sentire comune relativamente al problema affrontato e favorendo la consapevolezza e la capacità di iniziativa.

Tutto questo ha un senso se è finalizzato alle studentesse e agli studenti: se la scuola riesce a trasmettere competenze e conoscenze, formando una coscienza critica e favorendo una integrazione che non significhi accettazione dell’esistente e sottomissione acritica alla cultura dominante, ma capacità di affrontare una realtà difficile e contraddittoria, con la cooperazione e con il conflitto, per una emancipazione possibile.

Riferimenti bibliografici

- Alasad N. (2000). *La Vita letteraria moderna in Palestina e in Giordania fino all'anno 1950*¹⁸. Beirut e Amman: Dar Alforqan.
- Al Asali K. (1990). L’Istruzione in Palestina dalla conquista islamica fino all’inizio dell’epoca moderna. *Enciclopedia Palestinese*, Sezione II – Studi speciali – Volume III – Civilization Studies: Beirut.
- Al-Haj M. (2002). Multiculturalism in deeply divided societies: the Israeli case. *International Journal of Intercultural Relations*, 26 : 169-183. DOI: 10.1016/S0147-1767(01)00048-7
- Althusser L. (1969). *Ideologie et appareils idéologiques d’État* (notes pour une recherche). *La Pensée*, 51 (1970): 3-38.
- Argyris C., Putnam R., Smith D.M. (1985). *Action science: Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Billig M. (1991). *Ideology and Opinions. Studies in Rhetorical Psychology*. London: Sage.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Colucci F.P. (1999). The relevance to psychology of Antonio Gramsci’s ideas on activity and common sense. In: Engeström Y., Miettinen R., Punamäki R.-L.,

¹⁷ Un altro aspetto contraddittorio è rappresentato dal diffondersi delle diagnosi di ADHD, e quindi del Ritalin; da una parte una possibilità di cura per soggetti effettivamente affetti da questi disturbi, dall’altra, e soprattutto, una modalità di controllo che dovrebbe far riflettere.

¹⁸ I titoli in arabo sono tradotti in italiano.

- eds., *Perspectives on activity theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 147-164.
- Colucci F.P. (2008). Alle origini della ricerca-azione: l'eredità di Kurt Lewin. In: Colucci F.P., Colombo M., Montali L., a cura di, *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti. Applicazioni*. Bologna: il Mulino, pp. 29-60.
- Colucci F.P. (2016). Il rapporto tra storia e psicologia in una prospettiva critica. In: Ferrari L., Vecchio L., a cura di, *La psicologia critica e i rapporti tra economia, storia e psicologia*. Milano: Mimesis, pp. 13-40.
- Colucci F.P., Colombo M. (2018). Dewey and Lewin: A Neglected Relationship and its Current Relevance to Psychology. *Theory & Psychology*, 1-18: 20-37. DOI: 10.1177/0959354317740229
- Colucci F.P., Montali L. (2008). Comparative application of two methodological approaches to the analysis of discourses. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 2, 1: 57-70. DOI: 10.5172/imra.455.2.1.57
- Colucci F.P., Montali L. (2013). The origins, characteristics and development of Critical Psychology in Italy. *Annual Review of Critical Psychology*, 10: 596-620. <http://www.discourseunit.com/arcpl10/Italy%20596-621.pdf>
- Friedman V.J. (2006). Action Science: Creating communities of inquiry in communities of practice. In: Reason P., Bradbury H., eds., *The Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage.
- Friedman V.J. (2009). Meta-theory in action research: from field theory to action science. *Ricerche di Psicologia*, 3, 4: 51-66. DOI: 10.3280/RIP2009-003003
- Kaneklin C. (2006). La ricerca-azione e il suo sviluppo in Italia. *Risorsa Uomo*, 12 (2-3): 119-128.
- Krippendorff K. (1980). *Content Analysis: An introduction to its Methodology*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- Lancia F. (2004) *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB*. Milano: FrancoAngeli.
- Lewin K. (1931). The conflict between Aristotelian and Galilean modes of thought in contemporary psychology. *Journal of Genetic Psychology*, V: 141-177. DOI: 10.1080/00221309.1931.9918387
- Lewin K. (1943). Forces behind food habits and methods of change. *Bulletin of National Research Council*, XVIII, pp. 35-65; trad. it. Lewin K., *La teoria la ricerca, l'intervento*. Bologna: il Mulino, 2005, pp. 71-90.
- Lewin K. (1944). Contracts in psychology and psychological ecology. *University of Iowa Studies in Child Welfare*, XX, pp. 17-20; trad. it. Lewin K., *La teoria la ricerca, l'intervento*. Bologna: il Mulino, 2005, pp. 71-90.
- Lewin K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2: 34-46; trad. it. K. Lewin, *La teoria la ricerca, l'intervento*. Bologna: il Mulino, 2005, pp. 321-336.
- Lewin K. (1947). Frontiers in group dynamics. *Human Relations*, 1(1): 5-41. DOI: 10.1177/001872674700100103
- Lewin K. (1951). *Field theory of social science: Selected theoretical papers*. New York, NY: Harper & Row.
- Lewin K. (2005). *La teoria, la ricerca, l'intervento*. Bologna: il Mulino.
- Losito G. (1993). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Mansour J. (2008). *La Città palestinese nel periodo del Mandato Britannico. Sviiluppi e trasformazioni della vita sociale, economica e culturale: il modello di Haifa*. Ramallah: Dar alrua. Amman: Dar Al Yazigi.
- Mari S. (1978). *Arab Education in Israel*. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press.
- Mari S. (1985). The Future of Palestine Arab Education in Israel. *Journal of Palestine Studies*, Vol. 14, (2).
- Marrow A.J. (1969). *The Practical Theorist. The Life and Work of Kurt Lewin*. New York: Basic Books.
- Moreno C. (2009). La ricerca-azione nel contesto di un intervento sociale ed educativo: il progetto Chance a Napoli dal 1998. *Ricerche di Psicologia*, 3-4: 197-218. DOI: 10.3280/RIP2009-003012.
- Moreno C., Parello P., Iorio I. (2014). *La mappa e il territorio. Ripensare l'educazione tra strada e scuola*. Palermo: Sellerio.
- Nashwan O. (2004). *Istruzione in Palestina dall'epoca ottomana fino all'Autorità nazionale palestinese*. Amman: Dar Alforqan.
- Pandolfi M. (2012). "Una ricerca intervento sulla dispersione scolastica nelle scuole arabe israeliane: la fase osservativa", Università degli Studi di Milano Bicocca, Tesi magistrale non pubblicata.
- Razer M., Friedman V.J., Veronese G. (2009). L'approccio educativo-psicosociale per superare l'emarginazione nelle scuole israeliane. *Ricerche di Psicologia*, 3, 4: 219-234.
- Rinawi K. (1999). *Sistema di istruzione araba in Israele tra il martello dell'autorità e l'inclusione della comunità locale*. Haifa: Centro Algalil per la Ricerca Sociale.
- Said M. (2015). *Action research into scholar disruption in Arab Israeli schools*, Università degli Studi di Milano Bicocca, Dipartimento di Psicologia. Tesi di dottorato.
- Sayegh F. (1966). Discrimination in Education against the Arabs in Israel. *Facts and Figures*. Series 3. Beirut: Palestinian Research Center.
- Sulimani R. (2002). "Studying Educational Intervention – The Case Study of The New Educational Environment (NEE) Programme in Israel". Unpublished doctoral thesis, University of Sussex, UK.
- Veronese G., Castiglioni M., Said M. (2011). Arabic Family in Transition: The Case of Palestinian Living in Israel. In: Ruggiero G.M., Sassaroli S., Latzer Y., Suchday S., eds., *Perspectives on Immigration and Terrorism*. Amsterdam: IOS.