

מיקרו־פוליטיקה מקומית: לאומיות, הגזעה וניאו־ליברליזם בערי הפיתוח בדרום

סיגל נגר־רון ורעות ריינה בנדריהם

אף שהוגים רבים הספידו את מדינת הלאום בעשורים האחרונים בשל התפשטות הכלכלה הניאו־ליברלית הגלובלית, המדינה היא עדיין סוכנת מרכזית המבנה את היחסים החברתיים באמצעות עקרונות מוטי שוק (הלמן 2023; מנדלקרן ושלד 2023). כדי להבין דינמיקות חברתיות של צבירה ונישול המתרחשות כיום בערי פיתוח בנגב, אנו מפתחים את המבט אל התוכניות המדיניות להפרטת ההתיישבות ואל פרקטיקות המשילות הניאו־ליברליות בתחומי החינוך והתעסוקה, הנקטות בעשורים האחרונים כלפי שתי קבוצות יהודיות השוכנות באותו מרחב גיאוגרפי: הגרעינים התורניים והאוכלוסייה המזרחית הוותיקה. אנו מאמצות את גישתה של אייווה אונג (Ong 2006), המציעה להתמקד במיקרו־פוליטיקה מקומית כדי לבחון את השילוב בין פרקטיקות ניאו־ליברליות ובין מסורות והסדרים מוסדיים מקומיים קודמים לניאו־ליברליזם כמו אתנו־לאומיות, מגדר ומעמד. בעקבותיה אנו מציעות כאן ניתוח מיקרו־פוליטי מקומי של טכניקות המשילות הניאו־ליברליות בתחום ההשכלה הגבוהה, המוחלות באופן דיפרנציאלי על שתי הקבוצות היהודיות הללו – הגרעינים התורניים והאוכלוסייה המזרחית הוותיקה – בערי הפיתוח בדרום. המאמר מבוסס על מחקר אתנוגרפי שבו תיעדה רעות ריינה בנדריהם את אופני הפעולה של הגרעין התורני במצפה רמון, ועל מחקר סוציולוגי שערכה סיגל נגר־רון על השכלה ותעסוקה של נשים מזרחיות בערי הפיתוח בנגב. ניתוח משולב של הממצאים מלמד שמדינת ישראל פועלת כדי ליישם על שתי האוכלוסיות האמורות, באופן דיפרנציאלי, שני הגיונות מפתח המונחים בתשתיתה מאז הקמתה: ההיגיון הלאומי־דתי וההיגיון המגזיע. טענתנו היא שגם בעידן הניאו־ליברלי, שבו אמורים לשלוט לכאורה עקרונות השוק העיוורים להשתייכות לאומית, דתית, אתנית או גזעית, המדינה ממשיכה להיות סוכנת פעילה במימוש הגיונותיה. תוצאת היישום הדיפרנציאלי של מדיניות ניאו־ליברלית על שתי האוכלוסיות היא שימור הדומיננטיות היהודית האשכנזית מצד אחד, והמשך דחיקתה

של האוכלוסייה המזרחית לשוליים הכלכליים והתרבותיים של החברה בישראל מצד שני. אמנם בעשורים האחרונים התחוללו בישראל שינויים דמוגרפיים, מעמדיים ופוליטיים כמו עלייתו של מעמד בינוני מזרחי והתעצמותו הפוליטית של הימין הלאומי, הדתי והאשכנזי בעיקרו; ועם זאת, הגיונות המדינה הללו, העומדים במרכז הדיון שכאן, נותרו בעינם גם בעת חילופי האליטות.

רוב המחקרים העוסקים בתהליכים של נישול ודחיקה בישראל נוטים להתמקד באוכלוסייה הפלסטינית. מאמר זה מחדש בשלושה מובנים: ראשית, הוא מתייחס לתהליכי נישול פנים-יהודיים. שנית, הוא מציע תיעוד בוזמני של צבירת הון סימבולי וחומרי בידי קבוצה אחת תוך נישולה של קבוצה אחרת. ושלישית, הוא מתמקד בשדה ההשכלה הגבוהה, שבדרך כלל אינו משמש זירה לבחינתם של תהליכי נישול.

מיקרו-פוליטיקה מקומית

בעשורים האחרונים של המאה העשרים נטה המחקר על הניאו-ליברליזם לראות בו תופעה כלכלית בעיקרה, ובחן את השלכותיו על החברה ועל הסובייקטים שבה. לגבי האחרונים, נטען כי הכלכלה הניאו-ליברלית יצרה מצב של אי-ודאות קיומית (Standing 2011; Lorey 2015) וכוננה את הסובייקט הניאו-ליברלי כסובייקט יזמי (Whitworth 2016). באשר לחברה, הוגים שונים עמדו על התפוררות הסולידריות החברתית, העמקת הקיטוב הכלכלי והחברתי ועליית הפופוליזם הימני (הארווי 2015; פילק 2018); ובאשר למדינה, רבים התייחסו לכרסום במעמדה של מדינת הלאום בעקבות הגלובליזציה הניאו-ליברלית (קאמפף 2023; Kapferer 2005).

ואולם בניגוד לתיאור הפשטני של הניאו-ליברליזם כתהליך כלל-עולמי הנכפה על מדינות ופוגע בעוצמתן ובאוטונומיה שלהן, מאז ראשית המילניום מתגבשת ספרות מחקר המצביעה על כך שהמדינה ממשיכה להיות סוכנת מרכזית בעיצוב מדיניות, גם בעידן הניאו-ליברלי. דייוויד הארווי (Harvey 2003) מציין שאחת הפרקטיקות המרכזיות של מדינות בעידן הקפיטליזם המאוחר היא עקרון הצבירה באמצעות נישול המתנהל באופן קונטינגנטי, בכפוף להיררכיה של אינטרסים פוליטיים וכלכליים ותוך שימוש באמצעים חוקיים. כלומר, המדינה איננה קורבן פסיבי של כוחות בינלאומיים, אלא לוקחת חלק פעיל בפרויקט הניאו-ליברלי ומיישמת את הגיונותיה באופן דיפרנציאלי על קטגוריות שונות של אזרחים ותושבים: קבוצות מסוימות מוחרגות מעקרונות השוק וזוכות להגנה, ואילו קבוצות אחרות מוכפפות להגיון השוק. יישום דיפרנציאלי של רפורמות ניאו-ליברליות על קבוצות אוכלוסייה שונות מניב תוצאות דיפרנציאליות (הלמן 2023).

אונג (Ong 2006) מציעה לראות בניאו-ליברליזם טכנולוגיית ממשל גמישה המדגישה את האופי הפעיל והמתערב של המדינה. היא מבקשת לבחון את הניאו-ליברליזם לא

כתופעה גלובלית, כתרבות או כמבנה, אלא כטכניקות גמישות ומשתנות של שליטה שנבחרות בקפידה ומתעצבות מתוך המפגש עם פוליטיקה, תרבויות ומוסדות מקומיים (שם, 13). גישתה מאפשרת להבין מדוע וכיצד נוצרים מרחבי ניאורליברליזציה לא אחידים. בישראל, למשל, רונן מנדלקרן ומיכאל שלו (2023) מתארים תופעה של "חריגים לניאורליברליזם", שבמסגרתה קבוצות חברתיות מסוימות זוכות להטבות כלכליות המבוססות על הסדרים חלופיים למנגנון השוק. בעקבות אונג, הם מזהים שלוש מִוִּרְשֵׁות שתּרמוּ לניאורליברליזציה לא-מלאה של ישראל: המיליטריזם, הציונות (השאיפה לדומיננטיות יהודית) והקולוניאליזם כשטחים שנכבשו ב-1967. איננו מבטלות מסורות אלו, אולם אנו טוענות כי הן תוצאה של הגיונות המפתח שעליהם מושתתת המדינה: ההגיון הלאומי-ידי וההגיון המגזיע.

למדינה יש היגיון פנימי משלה, המתבטא במקבץ של קודים, ערכים ופרקטיקות פעולה. בספרו קהילות מדומיינות מתאר בנדיקט אנדרסון (1999) שני הגיונות מפתח של מדינת הלאום המודרנית: האחד הוא דמיון של קהילה אתנית בעלת תרבות, שפה והיסטוריה משותפת, שעל בסיסו נקבעת ההכלה בקולקטיב, והשני הוא גזענות כלפי מי שמוגדרים כ"אחרים", המהווה בסיס להדרה. באמצעות התייחסות לאמצעי ההכלה (inclusion) המשמשים מול קבוצות חברתיות מסוימות ולאמצעי ההדרה (exclusion) המשמשים מול קבוצות אחרות, עומד אנדרסון על יחסי הגומלין בין הממד הבירוקרטי של מדינת הלאום המודרנית ובין הממד הזהותי-חברתי שלה. בעוד אחרים מבקשים להפריד באופן אנליטי בין המדינה לחברה (למשל קימרלינג 1993), אנו מבקשות לבחון את טכניקות המשילות שבאמצעותן מממשת המדינה את הגיונות המפתח שלה, מעבר לתמורות כלכליות, שינויים ביחסי הכוח בין קבוצות חברתיות, חילופי שלטון ושינויים בהנהגה הפוליטית.

חוקרים שונים ממשיגים את הגיונות המפתח של מדינת ישראל בדרכים שונות: דמוקרטיה אתנית (סמוחה 1996), אתנוקרטיה (יפתחאל 2000), משטר אזרחי המשלב יסודות אתנו-לאומיים, ליברליים ורפובליקניים (פלד ושפיר 2005), קולוניאליזם התיישבותי (סבאע'ח'ורי 2018) ועוד. למרות ההבדלים בין הגישות, כולן שותפות להסכמה שמאז היווסדה של מדינת הלאום היהודית מנחים אותה שני הגיונות: ההגיון לאומי-ידי¹, שהוא הבסיס להכלה בקולקטיב הלאומי ולקבלת זכויות על בסיס השתייכות לקולקטיב היהודי, וההגיון מגזיע, שהוא הבסיס לדחיקה, להדרה ולקבלת זכויות חלקיות על בסיס אתני. הגיונות אלו מחייבים שימוש מתמיד בפרקטיקות לייחוד המרחב ולהלבנתו. הנפגעים

1 בבחירתנו לכנות כאן את ההגיון הזה "ההגיון לאומי-ידי" אנו מבקשות לפסוע אל מעבר להמשגה המופשטת של ההגיון לאומי-ידיאולוגי, ולהדגיש את הרעיון הקונקרטי של הארץ המובטחת ורעיון הגאולה הטמונים בציונות מראשיתה.

הישירים מהגיונות אלו הם הפלסטינים, אולם כפי שכבר הראתה אלה שוחט (1999), הם פוגעים באופן מתוחכם וסמוי גם ביהודים מזרחים.

מאמר זה מבקש להציע ניתוח מקומי של האופנים שבהם מתבטאת סוכנותה של המדינה במימוש הגיונות המפתח שלה – ההיגיון הלאומי-דתי וההיגיון המגזיע – בעידן הניאו-ליברלי. מקרה המבחן שנציג כאן הוא מערכת ההשכלה הגבוהה. מאחר שאי-אפשר לבדור את מערכת ההשכלה הגבוהה מסביבתה ולהבין את תוצריה הדיפרנציאליים בלי להתייחס לרפורמות ההתיישבות ולשוק העבודה, נתייחס גם אליהן. נראה כיצד מדיניות דיפרנציאלית במערכת ההשכלה הגבוהה (וכן בהתיישבות ובשוק העבודה) משמשת כאסטרטגיה לשימור הגיונות המפתח של המדינה בעידן הניאו-ליברלי.

תמורות במערכת ההשכלה הגבוהה

השכלה גבוהה הייתה במשך מאות שנים נחלתם של מעטים, ונועדה בעיקר להכשיר את האליטות החברתיות והפוליטיות (גוריוזנבליט 2005). אולם במאה השנים האחרונות הפכה ההשכלה הגבוהה למנת חלקם של רבים. התואר האקדמי הפך לכרטיס כניסה לשוק העבודה, והדבר יצר לחץ ציבורי להנגשת ההשכלה הגבוהה. מדיניות הרווחה אחרי מלחמת העולם השנייה הובילה לעלייה בשיעור הלומדים במוסדות האקדמיים. בארצות הברית, למשל, החוק הפדרלי G.I. Bill² שנועד לסייע לחיילים משוחררים לרכוש השכלה גבוהה ולתרום לצמיחה הכלכלית, הוביל לעלייה דרמטית בשיעור בעלי התארים האקדמיים בקרב אוכלוסיות שבאופן מסורתי לא באו בשערי האקדמיה (Turner and Bound 2003). ואולם הנגשת ההשכלה האקדמית הייתה קשורה גם בתהליכי הגזעה והלבנה. בהקשר זה, קארן ברודקין מצביעה על תהליך הלבנה ומוביליות של יהודים יוצאי מזרח אירופה ודרום אירופה, וכן של קבוצות אתניות לא אנגלוסקסיות אחרות כדוגמת האיטלקים, באמצעות רכישת השכלה אקדמית בארצות הברית אחרי מלחמת העולם השנייה (Brodin Sacks 1994). אך יישום דיפרנציאלי של החוק במדינות הדרום מנע את מימוש הזכות להשכלה וחסם אפשרויות מוביליות עבור חיילים משוחררים אפרו-אמריקאים (Turner and Bound 2003). כך, היישום הדיפרנציאלי תרם מחד גיסא להלבנה של אוכלוסיות אירופיות שאינן אנגלוסקסיות ומאידך גיסא להגזעה של אפרו-אמריקאים, באמצעות הגדלת הפערים בהשכלה האקדמית ובעקבותיהם הגדלת פערי השכר.

2 G.I. Bill (Servicemen's Readjustment Act of 1944) הוא חוק פדרלי שנחקק בארצות הברית בשנת 1944 במטרה להקל על חזרתם של חיילים משוחררים ממלחמת העולם השנייה לחיים האזרחיים. החוק העניק לחיילים משוחררים הטבות ובהן מימון מלא או חלקי ללימודים אקדמיים ומקצועיים, הלוואות מסובסדות לרכישת דיור או להקמת עסק, קצבאות מחיה בתקופת הלימודים, תמיכה תעסוקתית והכשרה מקצועית. להרחבה ראו Turner and Bound 2003.

תהליכים כלכליים של ניאוליברליזציה והלחץ הציבורי להנגשת ההשכלה הגבוהה, שגבר מאז שנות השבעים בעיקר מצד נשים, מיעוטים ואוכלוסיות שנדחקו לשולי החברה, הובילו לגידול במספר המוסדות האקדמיים בעולם. אולם התהליך הזה לווה בדיפרנציאציה בין מוסדות אקדמיים יוקרתיים למוסדות נחשבים פחות; ומחקרים השוואתיים מלמדים שהשתייכות למעמד נמוך או לקבוצות מיעוט אתניות ומגורים באזורים פריפריאליים מקיימים קורלציה עם לימודים במוסדות מהדרג השני (שם). כך, למרות הנגשת ההשכלה הגבוהה, היא ממשיכה להיות מערכת ממיינת, מנתבת ומסלילה.

בישראל, כבר בשנות השבעים הופעל לחץ ציבורי להנגשת ההשכלה הגבוהה (וולנסקי 2005; כהן וליאון 2024). עיקר הלחץ נבע משיעורם הנמוך מאוד של בני הדור השני של יוצאי אסיה ואפריקה במערכת ההשכלה הגבוהה לעומת שיעור בני הדור השני של יוצאי אירופה ואמריקה. התוצאה הייתה ייסודן של תוכניות מצומצמות שנועדו לתת מענה לכך, כגון פרויקט המכינות, אולם מי שנהנו מהתוכניות האלה היו בעיקר יוצאי הקיבוצים ויוצאי אירופה ואמריקה שלא עמדו בדרישות הכניסה לאוניברסיטאות (כהן וליאון 2024). רק בשנות התשעים, בד בבד עם אימוץ עקרונות הכלכלה הניאו-ליברלית בישראל, הוחלט לערוך שינויי עומק. במסגרת הרפורמה במערכת ההשכלה הגבוהה, שגובתה בשנת 1995 בתיקון מס' 10 לחוק המועצה להשכלה גבוהה (המל"ג), מכללות ותיקות ובהן רופ"ן, שנקר ובצלאל (שקיבלו היתר להעניק תואר ראשון כבר בשנות השמונים) הפכו עצמאיות; מכללות אזוריות חדשות נפתחו, תחילה תחת חסותן של אוניברסיטאות ואחר כך הפכו גם הן עצמאיות; ותהליך האקדמיזציה של מקצוע ההוראה נחתם עם הפיכתם של הסמינרים להוראה למוסדות המעניקים תואר אקדמי (B.Ed.). תיקון 10 קבע כי תארים הנרכשים במכללות שווים בערכם לאלה שמקנות אוניברסיטאות (וולנסקי 2005). כתוצאה מכך, מספר המוסדות להשכלה גבוהה גדל מ-23 בשנת תש"ן (1989–1990) ל-53 בשנת תש"ס (1999–2000). הגידול במספר המוסדות, והעובדה שמרביתם תוקצבו כמוסדות להוראה אקדמית ולא כמוסדות מחקר, היה אחד הגורמים שסייעו להפנות משאבים למוסדות להשכלה גבוהה בשנים אלו ולהכפיל את מספר הסטודנטים בהם (וולנסקי 2005). עם זאת, הקמת מערך המכללות יצרה מערכת השכלה מרובדת, שבה המכללות הן הרובד השני לאחר האוניברסיטאות (איילון 2008).

כיום כמעט מחצית מהישראלים מחזיקים בהשכלה על-תיכונית, וישראל מדורגת במקום השלישי בהשכלת מבוגרים במדינות המפותחות על פי מדרג ה-OECD (גרצקי 2021). הנגשת ההשכלה הגבוהה בישראל השפיעה בעיקר על נשים ועל השתלבותן בשוק העבודה (שטייר והרצברג 2013). באשר לנוכחותם של יוצאי אסיה ואפריקה במערכת ההשכלה הגבוהה, מחקרים של ינון כהן, נח לויין-אפשטיין ועמית לזרוס מלמד כי חלה עלייה בשיעור הנשים המזרחיות בעלות התואר האקדמי (43% מבנות הדור השלישי לעומת 33% מבנות הדור השני). בקרב גברים מזרחים כמעט שלא חל שינוי (28% מבני

הדור השלישי הם אקדמאים, לעומת 27.4% מבני הדור השני (Cohen et al. 2019, 29). אך על אף הנגשתם של הלימודים האקדמיים, אי-השוויון האתני, הלאומי והמעמדי שועתק גם למערכת ההשכלה הגבוהה, ובה בעת גברה התחרות על מגוון הולך ומצטמצם של הזדמנויות תעסוקתיות איכותיות (גרצקי 2021; נגררון 2022). נתונים עדכניים מלמדים שהרחבת ההשכלה כשלעצמה אינה מצמצמת פערים חברתיים; למעשה, היא מרחיבה אותם משום שהיא יוצרת מערכות מדורגות ומובחנות – שיעור המזרחים, תושבי הפריפריה והערבים באוניברסיטאות העילית הוא נמוך. המשתייכים לקבוצות אלו נקלטים בעיקר במכללות האזוריות ובמכללות להוראה, שתחומי הלימוד שהן מציעות מוערכים פחות (איילון 2008) והגמול עליהם בשוק העבודה נמוך (ברזילי-שחם ויעיש 2015).

”תורה לשמה” לנשים: השכלה גבוהה בעולם התורני

באוכלוסייה הדתית בישראל התחוללו בעשורים האחרונים שינויים משמעותיים בתחום ההשכלה הגבוהה לנשים. כבר במאה התשע-עשרה החלו רבנים להקים מוסדות חינוך לבנות, שבהם נלמדו לימודי יהדות במקביל ללימודים כלליים. תופעה זו, שראשיתה במרכז אירופה, התפשטה עם הקולוניאליזם האירופי במאה העשרים לקהילות יהודיות בצפון אפריקה ובמדינות ערב (אלאור 1998). התמורות הללו בחינוך הנשים השפיעו גם על מערכת החינוך בישראל, ובמרוצת השנים נפתחו מוסדות חינוך לנשים ללימודים תיכוניים וגם מוסדות ללימודים על-תיכוניים, שבהם למדו נשים לימודי יהדות לצד לימודים כלליים אקדמיים.

הלימוד התורני של נשים בישראל החל במסגרות שכל ייעודן היה “תורה לשמה”, כלומר לימוד תורה לשם הלימוד גרידא. בשנת 1977 הוקמה בירושלים מדרשת ברוריה, הנחשבת למדרשה הראשונה ללימודים תורניים לנשים. המדרשה הוקמה במענה לביקוש בקרב נשים אורתודוקסיות למסגרת ייחודית של לימודים תורניים כמקובל אצל גברים (לוטן ושוורץ 2006). מאז הקמתה של מדרשת ברוריה נפתחו ברחבי הארץ עשרות מדרשות נוספות. ציבור הלומדות, שהלך וגדל מאז, הגיע ממגוון זרמים בציבור הדתי-לאומי. רבנים מזרמים שונים בציונות הדתית עודדו את הקמתן של המדרשות הללו, מתוך הבנה של הממסד הרבני כי במציאות שבה חיות נשים דתיות כיום יש מקום להרחבת השכלתן התורנית, וגישה זו הפכה לקונסנזוס בקרב הציבור הדתי-לאומי (Rosenberg 2012).

הקמת המדרשות חוללה שינויים במסגרות הלימוד המסורתיות לנשים. ככל שגדל הביקוש ללימודים כך התרחב מגוון המדרשות, ובשנות התשעים החלו להתפתח מדרשות המשלבות לימודי תורה ולימודים אקדמיים. במסגרת זו נפתחו מכללות אקדמיות לבנות דתיות, שבהן, במקביל ללימודים הרגילים לתואר, תוגברו גם הלימודים התורניים (אלאור

1998; לוטן ושוורץ 2006).³ תוכניות הלימודים במוסדות אלו שונות זו מזו, והן נקבעות לפי השקפת העולם של מייסדיהם ומנהליהם; אולם בדרך כלל הגרעין המשותף הוא נושאים של אמונה, תנ"ך, מוסר ומידות, הלכה, תפילה, מדרשי חז"ל וחסידות. בחלק מהמוסדות משולבות תוכניות אלו במסלולי לימוד אקדמיים לתואר ראשון הכפופים למל"ג, בעיקר בתחום החינוך (לוטן ושוורץ 2006).

רפורמות ניאוליברליות בערי הפיתוח בדרום: מקרה הבוחן

ערי הפיתוח בדרום הוקמו בשנות החמישים במסגרת מדיניות פיזור האוכלוסין, ואוכלסו בעיקר ביוצאי אסיה ואפריקה. היישוב המרוכז של קבוצת אוכלוסייה זו בפריפריה הישראלית, והיעדר תשתיות חינוך, תעסוקה והשכלה גבוהה, הובילו להתגבשותו של אתגר מעמד מזרחי נמוך.⁴ בשנות התשעים חלו שינויים משמעותיים ברמה הלאומית שהייתה להם השפעה ברמה המקומית, ובהם גל ההגירה מברית המועצות לשעבר שהביא לשינוי דמוגרפי בהרכב התושבים בערי הפיתוח, ורפורמות כלכליות ניאוליברליות ששינו את שוק העבודה והובילו להפרטת השירותים הציבוריים. לענייננו רלוונטיות במיוחד הפרטת מערכת החינוך והקמת מערך המכללות הציבוריות.

הפרטת ההשכלה הגבוהה ומערך המכללות הציבוריות היו אמורים לפתוח הזדמנויות חדשות עבור האוכלוסייה בפריפריה, אולם הבטחה זו נכזבה (מנדלקרן 2015). אמנם הקמתן של המכללות הציבוריות (והתחרות שהן יצרו עבור האוניברסיטאות) הובילה לעלייה בשיעור המזרחים והמזרחיות בעלי ההשכלה האקדמית, אולם נתונים עדכניים מלמדים כי אלה שנשארו לחיות בפריפריה מתקשים להמיר את השכלתם האקדמית בתעסוקה הולמת ובשכר ראוי המאפשר מוביליות חברתית-כלכלית.⁵ חלק מההסבר לקושי הזה נעוץ בתוכניות מדיניות שנועדו לחזק את מה שנתפס כ"אוכלוסייה החלשה" בפריפריה. החלטת ממשלה 741 מיום 17 בספטמבר 2013 ביקשה לתמוך בגרעיני התיישבות במטרה "לחזק את האוכלוסייה החלשה בפריפריה".⁶ בדברי ההסבר שצורפו להצעה

3 בשנות השמונים הוקמו מדרשות לבנות ללימודים תורניים, ובהן המדרשה לבנות באוניברסיטת בראילן, מכון יהודית, מדרשת טובה בעפרה ומדרשת עין הנציב. בשנות התשעים הוקמו גם מדרשות שביקשו להקנות ידע ברמה של ישיבה, שהציעו מסלולי יועצות הלכה ופוסקות בטהרת המשפחה וכן תוכניות הכשרה לטוענות רבניות – למשל מדרשת לינדנבאום, שהוקמה ב-1991. עם המדרשות שהוקמו בשנות התשעים ומשולבות לימודים אקדמיים נמנות בין השאר מכללת ירושלים לבנות, מכללת אורות ישראל באלקנה ומכון טל ללימודים אקדמיים לבנות בירושלים.

4 אפרת 1987; יפתחאל וצפדיה 1999; חננאל 2009.

5 נגדירון 2022ב; פניגר ואחרים 2023; כהן וליאון 2024.

6 יש לתת את הדעת על ההיגיון המגזיע הטמון בהנחות היסוד של החלטה זו, שלפיו האוכלוסייה המקומית חלשה במהותה, במקום לייחס את הפרמטרים החברתיים-כלכליים הנמוכים של היישובים בפריפריה להזנחה המדינתית ארוכת השנים בתחומי ההשכלה והתעסוקה.

צוין כי היא נועדה לסייע ליצירת התנאים הנדרשים לאותם התושבים המעתיקים את מגוריהם "ממרכז הארץ לגליל ולנגב וכן לפריפריה החברתית באזורי הארץ האחרים" (מבקר המדינה 2017, 258). עוד נכתב כי "ההצעה תואמת לקווי היסוד של הממשלה ה-33 לפעול [...] על מנת להוריד את מחירי הדיוור ולהציב כיעד לאומי את פיתוח הפריפריה הגיאוגרפית והחברתית בישראל" (שם). בהחלטה נקבעו דרכי סיוע לקבוצות בוגרים המאוגדים בעמותות שפועלות במרחב העירוני והכפרי בכל הארץ. לפי החלטה זו, "קבוצת התיישבות" הזכאית לסיוע היא "קבוצה המוקמת על ידי צעירים בוגרים, במטרה להתיישב בתחומי הרשויות המקומיות ולהוות בסיס להתיישבות קבע באזור בו היא פועלת, תוך יצירת שותפות עם הקהילה המקומית בנושאי חינוך, תרבות, רווחה, תעסוקה או חברה". יישום החלטת הממשלה הופקד בידי המשרד לפיתוח הנגב והגליל ומשרד הבינוי והשיכון. דוח מבקר המדינה שבחן את יישומה קובע כי הוא מוטע בעיקר לטובת גרעינים תורניים (שם).

"להתנחל בלבבות": פרויקט ההתיישבות של הגרעינים התורניים

גרעינים תורניים הם עמותות שלא למטרות רווח, המאגדות יחד משפחות מהציונות הדתית – בעיקר מהזרם החרד"לי – שבוחרות לגור ביישוב מסוים. גרעינים תורניים החלו להופיע באופן ספורדי כבר בתחילת שנות השבעים, אבל מאז שנות התשעים, וביתר שאת מאז ההתנתקות ופינוי יישובי גוש קטיף ב-2005, גדל מספרם במידה ניכרת. האכזבה של הציבור הציוני הדתי מהמדינה החילונית, שפינתה התנחלויות ב"ארץ הקודש", הובילה אותו להקים גרעינים תורניים וישיבות לאומיות מחוץ לקו הירוק ובתוכו (דומברובסקי 2010). מנהיגי הציונות הדתית היו חדורים תחושת דחיפות; הם ביקשו לממש את האידיאולוגיה של הרב קוק, שקשר בין תורת ישראל, עם ישראל וארץ ישראל, ולחבר אל החזון הזה את כלל החברה היהודית. הפרויקט הזה, שזכה לשם "התנחלות בלבבות", היתרגם לסדר פעולות קונקרטי בתחומי הפוליטיקה, הדת והחינוך. אחת הדרכים המרכזיות למימוש רעיון ההתנחלות בלבבות היא התיישבותם של גרעינים תורניים בערי הפיתוח, בערים מעורבות ואף בשכונות מבוססות במרכז הארץ. לפי נתוני מרכז אדוה, בין 1979 ל-2022 הוקמו 181 גרעינים תורניים שהתאגדו ב-146 עמותות (שמריהו-ישורון ואחרות 2024). מרבית הגרעינים החדשים משתייכים לזרם החרד"לי. זרם זה, שהתחזק בעיקר לאחר פינוי גוש קטיף, התגבש בתוך הציונות הדתית ואימץ אידיאולוגיה משיחית הממוקדת בגאולת הארץ והעם היהודי באמצעות התיישבות, ואימץ יישום מוקצן של פרקטיקות דתיות כגון הפרדה מגדרית מגיל הילדות (בנדרהם 2016).

הגרעין התורני הראשון בדרום הארץ היה גרעין אפיקים בנגב, שקם בירוחם ב-1984. מאז הוקמו גרעינים תורניים בכל ערי הפיתוח בדרום: ב-1989 בדימונה, ב-1997 באופקים ובשדרות, ב-2001 בנתיבות וב-2007 במצפה רמון. לגרעינים התורניים יש עניין מיוחד

במערכת החינוך, שכן לשיטתם, החינוך התורני הוא אמצעי לבינוי האומה היהודית. נתוני מרכז אדוה מלמדים כי בשנת 2022 69% מתקציב הגרעינים התורניים הגיע ממשרד החינוך, 12% – ממשרד ההתיישבות והמשימות הלאומיות, 11% ממשרד העבודה, ו-8% ממקורות אחרים (שמריהו-ישורון ואחרות 2024). הגרעינים התורניים נהנים ממשאבים חומריים ציבוריים נוספים שאותם אי-אפשר לכמת: הקצאת דיור ציבורי ומבני ציבור, שירותים חברתיים שהופרטו וביצועם עבר לידי הגרעינים, ותמיכה עירונית (בנדרהם 2016; 2024).

דיפרנציאציה בחינוך האקדמי

מראשית המילניום, בחסותם של תהליכי ניאולברליזציה והפרטה, קידמה מדינת ישראל רפורמות בתחום ההתיישבות שמען נהנו בעיקר חברי הגרעינים התורניים. מקרה הבוחן שבמוקד המאמר נוגע לרפורמות במערכת ההשכלה הגבוהה. נראה כי המדינה אפשרה פיתוח של מערכות חינוך אקדמיות דיפרנציאליות עבור שתי קהילות יהודיות: נשות הגרעין התורני, שההשכלה התורנית והאקדמית בתוך יישוב המגורים תפורה למידותיהן, ונשים מזרחיות, שאת השכלתן האקדמית החילונית הן רוכשות במוסדות להשכלה גבוהה, בעיקר במכללות הציבוריות. המחקר האתנוגרפי שנערך בגרעין התורני במצפה רמון מצביע על כך שהמדינה יוצרת עבור נשות הגרעין התורני את התנאים לרכישת השכלה גבוהה המותאמת עבורן מבחינה ערכית, רוחנית ופיזית, והתארים המוענקים במסגרת זו מוכרים על ידי המדינה ומאפשרים מוביליות כלכלית. לעומת זאת, ראיונות עם אקדמאיות מזרחיות מעיירות הפיתוח מלמדים שהמוסדות להשכלה גבוהה, שכביכול הם אוניברסליים ונוצרו במטרה להנגיש את ההשכלה הגבוהה לתושבי ותושבות הפריפריה, מקרמים תפיסות פרטיקולריות העולות בקנה אחד עם ההיגיון האירופוצנטרי המגזיע. בניגוד לתוכניות האקדמיות המותאמות לסטודנטיות החרד"ליות במדרשות, מוסדות ההשכלה הגבוהה החילוניים אינם עולים בקנה אחד עם תפיסת עולמן, ערכיהן ואמונותיהן של נשים מזרחיות, והקשיים הפיזיים הכרוכים ברכישת ההשכלה (נגישות פיזית, לוחות הזמנים של תוכניות הלימודים ועוד) מעצימים את חוויית הריחוק והניכור.

מרחבי ניאולברליזם לא אחידים בהשכלה הגבוהה

השכלה התפורה למידותיהן של נשים חרד"ליות

מצפה רמון היא עיירת פיתוח בנגב הדרומי שנבנתה על בסיסו של מחנה עבודה לכריית מחצבים ממכתש רמון. העיירה נוסדה בשנות החמישים במסגרת תוכנית פיזור האוכלוסין, שנועדה ליצור גבולות ביטחוניים באזורים שהאוכלוסייה היהודית בהם דלילה (אפרת 1987), ויושבה על ידי אוכלוסייה שמוצאה מארצות ערב. היא מדורגת באשכול 4 מתוך 10 במדד החברתי-כלכלי; במדר הפריפריאליות, הבוחן את הגישה למרכזיים עירוניים,

היא מדורגת 2 מתוך 10. המעסיקים העיקריים של תושבי העיירה הם המועצה המקומית ומוסדות המדינה (מערכות החינוך והרווחה, וכן הצבא על מחנותיו באזור). העיירה סבלה מהגירה שלילית, אך בשנות התשעים, עם החלת חוקי הנגב החדשים, החלה הגירה חיובית אליה. תחילה באה אוכלוסייה חילונית יזמית שפיתחה עסקים קטנים; בתחילת שנות האלפיים הוקמה ביישוב הישיבה הגבוהה "מדברה כעדן"; ובעקבותיה התיישב במקום ב-2007 הגרעין התורני "ועליהם לנגב" (בנדריהם 2016; 2024).

הגרעין התורני במצפה רמון שייך לזרם החרד"לי שהתפתח מתנועת גוש אמונים. זרם זה צמח בירושלים ובישיבות הקו' באקלים האמוני של ישיבת מרכז הרב, שנוסדה על ידי הרב קוק ב-1924 (דון-יחיא 2003). הקהילה החרד"לית במצפה רמון התפתחה סביב שני מוקדים מוסדיים: ישיבת הסדר והגרעין התורני. מערכת החינוך הענפה שפיתח הגרעין התורני במצפה רמון ביססה את הקהילה החרד"לית בעיירה ואפשרה את התחזקותה. מערכת זו כוללת גני ילדים, בית ספר יסודי תורני, ישיבה תיכונית סביבתית לבנים, ישיבת הסדר גבוהה, ומדרשת חינוך להשכלה גבוהה לנשים. מערכת החינוך החרד"לית אינה פתוחה בפני כלל האוכלוסייה, והיא בוחרת את תלמידיה לפי שני קריטריונים: יהדות ומידת הדתיות. תלמידים שאינם יהודים אינם יכולים ללמוד בה; בכך מדירה מערכת זו את האוכלוסייה הברואית, ילדי מהגרים מברית המועצות לשעבר שלא עברו גיור כהלכה, וילדים מקהילת השחורים העבריים החיים בעיירה, למרות עמדתם המוצהרת המבקשת להשתלב בקהילה המקומית. יתר על כן, התלמידים נדרשים למידת דתיות ההולמת את החינוך התורני – כלומר אין די בהיותם יהודים; עליהם להתאים את יהדותם לאורח החיים החרד"לי. קריטריון זה מדיר יהודים המוגדרים מסורתיים, כלומר את רוב האוכלוסייה המזרחית (בנדריהם 2016).

במסגרת התרחבותה של מערכת החינוך החרד"לית הוקמה בשנת 2014 במצפה רמון מדרשת יעלה. המדרשה, כפי שהיא מכונה בשיח החרד"לי הפנימי, היא מכללה אקדמית המיועדת לנשים חרד"ליות בלבד, ומטרתה להעניק הכשרה ותארים אקדמיים בעיקר בתחומי החינוך וההוראה. מדרשת יעלה הוקמה על ידי הגרעין התורני במצפה רמון, ואנשי החינוך המפעילים אותה הם רבנים של הגרעין התורני. המדרשה היא מוסד מוכר על ידי המועצה להשכלה גבוהה, והיא כפופה למכללת בית וגן בירושלים – המכללה התורנית הראשונה להכשרת מורים, שקמה ב-1964 וקיבלה את הסמכתה מהמל"ג בשנת 1977.⁸

7 "ישיבות הקו" הוא כינוי לישיבות הסדר גבוהות שהשותף להן הוא האידיאולוגיה של הרב קוק, המייחסת למדינת ישראל ערך של קדושה ולכן ההתיישבות בה נחשבת ערך מרכזי (בנדריהם 2016).

8 מכללת בית וגן מציעה כמה מסלולי לימוד לתואר ובהם הוראה לגיל הרך, הוראת מחשבת ישראל ותנ"ך, חינוך מיוחד, הוראת מתמטיקה, מדעי הטבע, אנגלית ומדעי המחשב; את תוכניות הלימוד שלה אפשר ללמוד גם בשלוחותיה – מדרשת יעלה שבמצפה רמון, מדרשת שירת חברון בחברון, ושלוחת אילת.

הסטודנטיות במדרשת יעלה נהנות ממסלולי לימוד שנבנו בהתאם לצורכיהן. הן משלבות לימודים תורניים ולימודים מקצועיים (לפי המסלול או החוג שבחרו ללמוד בו), ולומדות חלק מהקורסים במצפה רמון וחלק בשלוחת אילת. תוכניות הלימוד המבוקשות ביותר במדרשה הן הוראה לגיל הרך והוראת מחשבת ישראל ותנ"ך. לאחר שלוש שנות לימוד זכאיות הסטודנטיות לתואר אקדמי B.Ed. המדרשה מציעה שני מסלולי לימוד עיקריים: האחד הוא מסלול אקדמי להכשרת מורות במחשבת ישראל ותנ"ך (מגיל בית הספר היסודי ועד לתיכון) ומורות לגיל הרך (גננות), והשני הוא מסלול לימודי קודש ("תורה לשמה") – מסלול המיועד בעיקר לבנות שירות צעירות (בנות 18-20) וכולל קורסים כגון תנ"ך, מחשבת ישראל ותורה שבעל-פה. המדרשה מאפשרת להכיר בנקודות הזכות שנלמדו במסלול זה ולעבור למסלול האקדמי.

צוות החינוך של מדרשת יעלה הוא מקומי, וברובו הוא מורכב מנשות רבנים או תלמידים של ישיבת ההסדר המקומית. בראש המדרשה עומד הרב יעקובסון, המוביל קו חינוכי-תורני שנגזר ממשנתו של הרב קוק. אחת המטרות המוצהרות של המדרשה היא להכשיר נשים להשתלב במסגרות החינוך עם סיום לימודיהן. רכזת המוסד, הודיה, תיארה את ההבדלים בין המסלול התורני לזה האקדמי:

ברוך השם המקום מאוד גדל, כי עכשיו יש גם את המדרשה [המסלול התורני] ולכן מספר הבנות גדל. אין הבדל ביניהם באווירה, כי כולם ביחד. הבנות של המכללה [המסלול האקדמי] לומדות לימודים של תואר ראשון בחינוך, הן גם עושות עבודה מעשית לקראת סוף התואר במערכת החינוך במצפה [רמון]. לעומת זאת, הבנות של המדרשה באות לשנה, מקדישות עצמן ללימוד תורה ולמילוי הנפש, זה בדרך כלל אחרי שירות לאומי. יש להן גם אפשרות לשלב את זה ביחד עם בנות המכללה, ואז זה נחשב להם לקורסים אקדמיים.

"בנות המדרשה", כפי שמכנה אותן הודיה, הן קבוצת נשים צעירות בנות 18-20, רובן רווקות בשירות לאומי או אחריו. שני המסלולים שמציעה המדרשה נבנו במיוחד עבור צורת החיים של הנשים הלומדות בהם, והם מאפשרים להן ללמוד ובר בדר להקים משפחה ולמלא את תפקידן בקהילה. מטרת הלימוד במסלול התורני היא העמקת ידיעותיהן של התלמידות בעיקרי האמונה היהודית. הקורסים במסלול זה מקבלים מעמד של קורסי בחירה בתואר ראשון, והדבר חוסך להן זמן, מאמץ ומשאבים הנדרשים ללימודי התואר הראשון ולמעשה מקצר את תקופת לימודיהן לקראתן. גם תלמידות המסלול האקדמי – נשים מבוגרות יותר (בנות 19-30), רובן נשואות ואימהות לילדים, שהגיעו לעיירה בעקבות נישואיהן לתלמידי ישיבה – לומדות בתנאים מקילים: תנאי הקבלה למסלול הם תעודת בגרות עם ממוצע ציונים של 90 ומעלה, ואין צורך בציון פסיכומטרי. הלימודים מתקיימים בשעות הבוקר

ומרוכזים ביום עד יומיים בשבוע. סדר יום הלימודים גמיש ונוח, ומתחשב בצרכים של משפחותיהן ובתפקידן כאימהות. סטודנטית שנישאת במהלך הלימודים מקבלת חופשה מרוכזת בת שבועיים, וכך גם לאחר לידה. מלבד חופשת הלידה המעוגנת בחוק, הן מקבלות סיוע מ"ועדת לידה" של הגרעין התורני – צוות שמסייע בהכנת מזון ובהשגחה על ילדים צעירים בבית, ומעניק כל תמיכה אחרת שהן נזקקות לה. כמו כן, למדרשה יש תקציב מלגות למימון שכר לימוד, המעודד רבות להצטרף למסלול זה.

כאמור, המחקר האתנוגרפי מלמד שתוכנית הלימודים האקדמית מותאמת לנשות האברכים המגיעות למצפה רמון. נשים צעירות אלו בונות את מסלולן התעסוקתי והמשפחתי במקביל. כפי שהסבירה יסכה, סטודנטית במסלול האקדמי שמתגוררת בעיירה שנים אחדות: "זה נכון שאנחנו באות בעקבות הבעלים, אבל אנחנו צריכות לבחור לגור פה בעצמנו. ברגע שאני בוחרת לעצמי, אז אני מתחילה לשאול מה אני רוצה לעשות פה". שנה לאחר שהגיעה לעיירה בעקבות בעלה האברך, החלה יסכה את לימודיה במדרשת יעלה במסלול אקדמי לתואר ראשון בהוראת מחשבת ישראל לגיל הרך. בתקופה זו היא הרתה וילדה את בנם הראשון. לאורך תקופת ההיריון ביקרה יסכה במדרשה פעמיים בשבוע, אולם קיבלה פטור מלימודיה בשלוחה באילת. התמרון בין חובותיה כאשת איש, כאם וכסטודנטית העסיק אותה לא מעט. את יתרונות החיים בגרעין היא תיארה כך: "בסך הכול ממש נוח פה, הכול מאוד קרוב ונוח להגיע לכל הפעילויות. עושים דברים לנשים צעירות, יש ועדת תרבות, ועדת חינוך, ועדת יולדות, מי שיולדת אז מכינים לה אוכל במשך שבועיים, וממש עוזרים לה".

הנוחות שיסכה מתארת מתבטאת גם במקורות הפרנסה וההכנסה של הזוג הצעיר. יסכה ובעלה הגיעו מבתיים חרדיים בירושלים, ויכולת ההשתכרות שלהם מועטה: כלכלית אנחנו ממש בסדר, בירושלים זה קשה יותר ופה יותר קל. יש דירות של אברכים של הישיבה, אלו משכירים מעמידר, אנחנו משכירים את הדירה ב־1,100 שקל. זה בית עם ארבעה חדרים, ואנחנו משלמים בנפרד מים וחשמל. נתנאל [בעלה] קצת עובד, הוא מלמד בשיבה, ויש לנו גן של הישיבה, ששם לפעמים אני יכולה להשאיר את הקטן. יש לנו דירה של המשפחה שלי בירושלים, סבא רבא שלי קנה לכל נכד דירה, אז אנחנו משכירים אותה בירושלים וזה גם הכנסה.

הסבסוד שתלמידי ישיבה זכאים לו אינו מתבטא רק בקצבאות מחיה או בשכר דירה נמוך, אלא גם בתמיכה בהשגחה על הילדים בזמני חגים וחופשות. מערכת הגרעין התורני בנתה תשתית לקייטנות קיץ ולצהרונים המותאמים לסגנון החיים של אברכים ולאידאולוגיה שלהם. לדוגמה, הגרעין התורני מפעיל מדי קיץ קייטנות הורים במתכונת המאפשרת למשפחות מרובות ילדים לשלוח את ילדיהן לפעילות כך שאימהות יוכלו לעבוד או ללמוד גם במהלך חופשת הקיץ. הודיה, אם לחמישה ילדים, מתארת את האופן שבו היא חווה את קייטנות הקיץ שמפעיל הגרעין התורני:

אני לא אשלח את הילדים שלי לקייטנה שעולה פי שניים, אני יכולה לשלוח לקייטנה של הגרעין. הגרעין התורני מארגן קייטנה שבה כל הורה נותן פעילות בתמורה לכל ילד שמשתתף. מי שלא יכול [להנחות פעילות] אז משלם סכום סמלי, או שרכזת הגרעין מוצאת עבורם מחליפים.

הסבסוד והתמיכה הכלכלית והקהילתית מאפשרים לסטודנטיות להמשיך ללמוד ברצף, עובדה המייצרת שגרה יציבה להן עצמן ולבני משפחותיהן. מעבר לסיוע היומיומי בניהול הזמן ובסבסוד מסגרות החינוך לילדים, תלמידות המדרשה נחשפות לתכנים המותאמים לסט הערכים שלהן, ולכן החוויה שלהן, כפי שתיארו המרואיינות, היא של "מילוי הנפש" ו"התפתחות רוחנית". אנשי הסגל של המדרשה מתעקשים לשמור על מספר תלמידות קטן במסלולי הלימוד כדי "לתת יחס אישי לכל אחת", לדבריה של רכזת המדרשה, וגם כדי לשמור על צורת הלמידה האינטימית השאולה משיבות הגברים – החברותא. החברותא היא שיטת לימוד נפוצה בישיבות, שבה זוג לומדים (ולעיתים יותר) קוראים יחד טקסטים ודנים בהם. למידה כזאת מעצימה את הלומדות ומאפשרת להן ליצור קשרים ישירים ונגישים עם סטודנטיות אחרות ועם רבנים ורבניות בקהילה. קבוצות לימוד כאלה מספקות לא רק תמיכה בלימודים, אלא גם תמיכה חברתית המאפשרת ללומדות להתמודד עם דילמות מחיי היומיום ועם דילמות אמוניות. בפועל, החברותא מתגבשת לכדי רשת חברתית קהילתית תומכת שממשיכה להתקיים גם לאחר סיום הלימודים, כפי שמתארת הודיה:

זו זכות מאוד גדולה לגור פה, לגדל את הילדים במקום שהוא קשור לתורה. מבחינתי מצפה [רמון] זה מקום של תורה. אני מרגישה שפה בן אדם יכול לבסס את האמונה שלו כי הוא מוקף בהמון תלמידי חכמים, והמון אנשים שהוא יכול להתייעץ איתם ולקבל עצה טובה, וזה מאוד חשוב. אני מרגישה שזה מאוד תורם לחיים שלי באופן אישי.

למערכת התמיכה האישית והמקצועית נוספים תכנים המתאימים לאידיאולוגיה התורנית של הקהילה. הלימודים כוללים קורסי בקיאות בספרי התנ"ך, טעמי מקרא, פרשנות מהגמרא ובקיאות בספר מסילת ישרים, מתוך תפיסה אמונית של "תורה בגובה השמיים", כלומר לימוד והוראה מנקודת מבטם של "חכמי ישראל" כנהוג בישיבות הקו. סטודנטית שנכנסת למרחב הלימודי של המדרשה אינה חווה ניכור – לא מהקהילה הסובבת אותה, לא מהסגל ולא מהתכנים הנלמדים. נהפוך הוא, צוות ההוראה מורכב ברובו מרבניות שמלוות את הסטודנטיות ויכולות להזדהות איתן ועם צורכיהן, והרבניות מהוות עבור הסטודנטיות מודל לחיקוי.

הסוגיות האמוניות שתוכנית הלימודים מתייחסת אליהן מבטאות את האידיאולוגיה החרד"לית. יום לימודים נפתח למשל בעיסוק בסוגיות אמוניות מהגמרא, ממשיך בספר בראשית ובסוגיית ארץ ישראל העולה ממנו, ומסתיים בספר הכוזרי של רבי יהודה הלוי,

העוסק בגבולות האמונה היהודית. צוות ההוראה קושר בין סוגיות אמוניות למציאות החברתית והפוליטית בישראל, והדבר מאפשר לתלמידות להעלות דילמות ערכיות ומוסריות הנוגעות למציאות הפוליטית בחברה הישראלית ברמה הלאומית והקהלית וגם בזו הפרטית. דוגמה בולטת לכך הציג הרב יעקובסון כשחיבר בין סוגיית היחסים שבין דוד לאוריה החיתי ובין מבצע עמוד ענן:¹⁰

רציתי להקדיש את השיעור למשהו שקשור לעמוד ענן. דוד המלך שלח את אוריה למלחמה, דרך הסוגיה הזו לומד הרב קוק מהי מלחמה בישראל. יש באומה חפץ עליון, זה נמצא בנשמתו של כל יהודי, זו האמת הפנימית שלנו כי אנחנו שונים מהגויים. גם אנחנו עוסקים בתחתון, אבל יש בנו חפץ עליון, זה שנותן עוז ועטרה בצביונה בישראל. והבסיס לכך זה המשפחה. משפחה בישראל זה לא איש ואישה, זה שני אנשים והשכינה. דרך הכלי שהם בונים ביחד זה קדושה שמופיעה בהם. נצח ישראל עובר דרך המשפחות, דרך המשפחה עוברת קדושה אלוהית. לכן אין לדבר על משפחה כדבר סגור בפני עצמו. זה לא עניין אזרחי פרטי בלבד. פגיעה באחד מהם זה פגיעה בכלל, זה נושא של עם מול עם, בטח בשעת מלחמה. במבצע עמוד ענן המטרה היא טובת הכלל. הייתה רוח גבורה ואמיצה מתוך הכרח, ההכרח מוליד כל מיני דברים בנפש, מוליד חפץ עליון.

הרב יעקובסון העביר את השיעור הזה לאחר שמבצע עמוד ענן הסתיים. הרב הוא איש מבוגר שאינו נדרש לשרת במילואים, אבל בשל תפקידו כשליח ציבור וכרב בשיבה ובמדרשה הוא התנדב לשירות מילואים ברצועת עזה. הוא סיפר לתלמידות המכללה על עוזם של חיילי ישראל, שגם החילונים שבהם ביקשו ממנו טלית ותפילין וקיימו תפילה משותפת לחיזוק האמונה. בחירתו של רב להשתמש בסוגיה של מלחמה מהגמרא ולקשור אותה למציאות הישראלית העכשווית שבה חיות תלמידותיו, הגם שאף אחת מהן לא שירתה בצה"ל והן אינן מכירות את המערכת הצבאית, ממחישה את מקומה של האידיאולוגיה החרדית במערכת ההשכלה של הנשים ומראה כיצד היא מעוצבת לכדי אידיאולוגיה פוליטית שמצדיקה את ההתיישבות במרחב גם במחיר של נישול, הדרה, אלימות, וניכוס הפריון והקמת משפחה כחלק מתפקידן של נשים בחזון הדתי-לאומי.

אם כן, מערכת ההשכלה הגבוהה הפועלת במצפה רמון והמיועדת לסטודנטיות מהקהילה החרדית בעיירה מותאמת למידותיהן. התאמתה אינה חומרית בלבד: מלבד תמיכה כלכלית, עזרה בניהול זמן, גמישות וניידות, היא גם משתלבת באידיאולוגיה

10 מבצע עמוד ענן היה מבצע צבאי ב־2012 שבו תקפו כוחות צה"ל את רצועת עזה, בעיקר מהאוויר. המבצע החל עם הריגתו בסיכול ממוקד של אחמד ג'עברי, מפקדה בפועל של הזרוע הצבאית של חמאס. במהלך המבצע נערכו אלפי תקיפות על יעדים ברצועת עזה, ובמקביל נורו מרצועת עזה כ־1,500 רקטות לעבר יישובי הדרום ולראשונה גם לעבר ערי המרכז, ובהן ראשון לציון, תל אביב וירושלים. המבצע הסתיים כעבור שבוע בהכרזה על הפסקת אש.

התורנית והקהילתית של חייהן. יתרה מזו, סטודנטיות במדרשה משתלבות ביתר קלות במערכת התעסוקה ביישוב, בסיועה של הרשת החברתית המתקיימת בין המדרשה, הגרעין התורני והישיבה המקומית ועל רקע הפרטתם של שירותים חברתיים לביצוע על ידי אנשי הגרעין התורני. הסטודנטיות משתלבות בעבודה כבר במהלך הלימודים כסייעות בגני ילדים, כמורות מחליפות בבתי הספר היסודיים, כרכוזות בחינוך הבלתי פורמלי במתנ"ס המקומי ואף כמדריכות במערכת הרווחה המקומית. דריסת רגל זו מאפשרת להן לצבור ניסיון תעסוקתי בזמן שהן לומדות, ועם סיום הלימודים הן נקלטות ביתר קלות במשרות תקניות במערכות הציבוריות (בנדריהם 2016).

השכלה שאינה תפורה למידותיהן של נשים מזרחיות

הרפורמה בהשכלה הגבוהה, שבמסגרתה הוקם מערך המכללות הציבוריות, הייתה אמורה לשפר את סיכויי החיים של נשים מזרחיות בפריפריה ולאפשר מוביליות חברתית-כלכלית (שטייר והרצברג 2013). נשים מזרחיות אכן ניצלו את ההזדמנות ורכשו השכלה אקדמית, בעיקר במכללות (Cohen et al. 2019). מחקריהן של סיגל נגר-רון (2022) ושל שני קונה ורונת נדיב (2020) מלמדים שנשים אלו יוצאות ללימודים אקדמיים בשאיפה לשפר את סיכוייהן בשוק העבודה. אולם ממצאיהם של ינון כהן ועמיתיו (Cohen et al. 2021) וכן של יריב פניגר ועמיתיו (2023) מלמדים כי למרות העלייה בשיעור הנשים המזרחיות המחזיקות בתארים אקדמיים, שכן עדיין נמוך מזה של נשים אשכנזיות ושל נשים מהגרות מברית המועצות לשעבר. נתונים אלו מעוררים תמיהה. את הניגוד בין העלייה בשיעור המזרחיות בעלות התארים האקדמיים ובין הסטגנציה במיקומן הריבוי בשוק העבודה אפשר להבין, כך אנו טוענות, באמצעות בחינת עומק של טכניקות המשילות המדינתיות הדיפרנציאליות שננקטות במרחב הדרומי כלפי שתי האוכלוסיות היהודיות שנסקרו כאן.

מאחר שמחקרנו עוסק במערכות ההשכלה בדרום, מן הראוי לבחון את המכללה האקדמית ספיר, שמטרתה המוצהרת מאז הקמתה הייתה הנגשת ההשכלה האקדמית לתושבי האזור. ואכן, מאז הקמתה כמכללה עצמאית ב-1995 ועד 2020 למדו בה יותר מ-26,000 סטודנטים, רובם תושבי הדרום (גיגי ואחרות 2020). מיפוי של מאפייני הסטודנטים ושל מאפייני אנשי הסגל האקדמי במינוי מלמד כי 70% מהסטודנטים שלמדו במכללה מאז הקמתה ועד היום הם נשים יהודיות שחיות במרחב הדרומי ולומדות במחלקות הפחות יוקרתיות. על בסיס המתאם שבין מרחב למוצא, סביר להניח כי רובן מזרחיות (שם). הסגל האקדמי, לעומת זאת, הוא תמונת מראה של הנתונים הללו: רובו גברים יהודים ממוצא אשכנזי שחיים במרכז הארץ.

בחלק זה של המאמר נראה שהמערכת האקדמית הציבורית אינה מותאמת לעולמן הערכי ולתנאי חייהן של חלק ניכר מהסטודנטיות המזרחיות מערי הפיתוח. נדגיש כי איננו טוענות שהמערכת האקדמית צריכה להיות מותאמת לעולמן האידיאולוגי של הלומדות;

מטרתנו היא לחשוף את פרקטיקות המשילות הדיפרנציאליות של המדינה, דרך השוואה בין מערכת ההשכלה האקדמית שהוצגה לעיל – המותאמת לצורכיהן של נשות הגרעין החרד"לי הלומדות במדרשה – ובין הניכור שמעוררת המערכת האקדמית הציבורית, הרואה עצמה כאוניברסלית ופלורליסטית, בקרב הסטודנטיות המזרחיות מערי הפיתוח הלומדות בה.

ראיונות שנערכו עם 67 אקדמאיות, שרובן המכריע למדו במכללה האקדמית ספיר ומיעוטן באוניברסיטת בן-גוריון בבאר שבע, מלמדים על חוסר התאמה של המסגרת האקדמית לחייהן. חוסר ההתאמה מתבטא גם ברמה הפרקטית – קושי פיזי בגישה למוסדות הלימוד, מערכת שעות שאינה מתאימה לצורכי החיים של נשים עובדות המטופלות במשפחה – וגם במערכת האמונות, תפיסות העולם והמוסר של המרצים לעומת זו של הלומדות. פייר בורדייה (2005) הראה כיצד האליטה החברתית עושה שימוש במערך של סמלים ומשמעויות המבטאים את "הטבעי" ו"המובן מאליו" המתאימים להון התרבותי שבידיה, ובאמצעותו היא מייצרת תיאודיציה, כלומר "צידוק הדין" של זכויות היתר שלה. זוהי אלימות סמלית הפועלת דרך מערכות חינוכיות ותרבותיות, והיא מופנמת בדרך כלל על ידי המוכפפים. אולם לעיתים אלו חשים ביחסי הכוח, והקונפליקט הופך מודע גם אם אינו מומשג וגם אם המוכפפת אינה מגיבה בחזרה. במקרה של המערכת האקדמית, מדובר בפער בין מרצים שתופסים עצמם כפלורליסטים ובין סטודנטיות המזהות שתפיסות העולם של המרצים משקפות עמדה חילונית בורגנית מוגבלת. את הקונפליקטים (הגלויים והסמויים) בינן ובין הסגל האקדמי הן חווות כמיקרו־אגרסיות על בסיס אתני, דתי ופוליטי (צאלח 2016).

רבות מהמרוויאות ציינו שאחד הקשיים העיקריים בלימודיהן היה טמון בנגישות הפיזית של המוסד. למרות המרחקים הקצרים יחסית שבין ערי הפיתוח ובין המכללה האקדמית ספיר שבשדרות או אוניברסיטת בן-גוריון בבאר שבע, קיים קושי להגיע אל המוסדות משום שהתחבורה הציבורית אליהם מוגבלת. רוב הלומדות הצעירות הן ממעמד חברתי-כלכלי בינוני-נמוך ולכן אין בבעלותן רכב פרטי; במקרים של סטודנטיות מבוגרות יותר, בעלות משפחה, הרכב המשפחתי משמש בעיקר את הבעל לצורכי פרנסה. דוגמה לכך העלתה שושי, ילידת 1961 מאופקים, אם לארבעה ילדים, שרצתה לשפר את סיכוייה בשוק העבודה ובחירה ללמוד במכללה האקדמית ספיר. המכללה מרוחקת רק 27 קילומטרים מאופקים, אך למרות זאת החוויה העיקרית שלה מתקופת הלימודים היא זו של טלטולי הדרך:

לא הייתי ניידת. הייתי נוסעת באוטובוסים. [...] נוסעת מפה [מהבית] לצומת גילת, מצומת גילת לשדרות, משדרות למכללה, משדרות לצומת גילת, מצומת גילת ל... לפעמים בעלי היה בא ואוסף אותי. זה זיכרון אחד ממש ממש חזק, הזיכרון החזק שלי מהתואר זה הנסיעות והטלטולים. להיטלטל ממקום למקום. זה היה חתיכת פרויקט.

בהיעדר קווים ישירים של תחבורה ציבורית ובהינתן הזמינות הנמוכה של קווי התחבורה הקיימים, נסיעה של קילומטרים בודדים אורכת יותר משעה. הנסיעה קשה בימי החורף הקרים, בגשם ובבוץ, וגם בימי הקיץ החמים, בשמש הקופחת. כפי ששושי מעידה, הזיכרון החזק ביותר שלה מתקופת הנסיעות הוא ההתמודדות עם הנסיעות, שהפכו עבודה ל"פרויקט".

מלבד היעדר הנגישות של מוסדות הלימוד וטלטלות הדרך, מרכיב בולט נוסף בחוויית הלימודים של סטודנטיות מזרחיות הוא חוסר ההתאמה של שעות הלימודים למהלך חייהן. רוב תוכניות הלימודים באוניברסיטאות ובמכללות בישראל מתקיימות בשעות הבוקר, כמה ימים בשבוע. גם תוכניות שמיועדות בהגדרתן לאנשים עובדים מתחילות בשעות הצהריים, מתקיימות כמה פעמים בשבוע ודורשות להקדיש לפחות יום אחד מלא לטובת לימודים פיזיים במוסד. כלומר, גם המסלולים שלכאורה מותאמים לאוכלוסייה עובדת אינם מתאימים לאימהות לילדים. שושי, שכאמור היא אם לארבעה ילדים, הייתה מודעת לקושי הכרוך ביציאה ללימודים אקדמיים:

באתי ואמרתי לבעלי תקשיב, אני רוצה ללכת ללמוד תואר. אז הוא אומר לי איך תעשי והילדים קטנים, איך תסתדרי עם כל זה, ואיך תסתדרי עם משרה וזה. אמרתי לו: אז אני ארד במשרה. אני ארד במשרה כדי שהבית לא ייפגע. באמת ירדתי במשרה.

היא מתארת את עומס העבודה ואת הלהטוטנות שנדרשו ממנה כדי להשלים את לימודיה: זה ללכת לעבוד חצי משרה, להגיע הביתה, לארגן את ארוחת הצהריים. לארגן הכול. כדי ללכת ללמוד בשקט. כי את לא יכולה להיות בלימודים והילדים לא מסודרים. וזה לארגן בייביסיטר ולשלם לבייביסיטר. [...] בכל החזיתות את צריכה להתמודד. את צריכה לג'נגל בין הבית לעבודה, בין העבודה ללימודים. [...] יש לך דרליין וצריך להגיש את העבודה, איפה את? איפה? איך את עושה את הדברים? איפה את שמה את הדברים? זה איך את מארגנת את כל הדברים, את סדר העדיפויות.

שושי נדרשה להתמודד בו־זמנית עם מחויבותה לפרנסת המשפחה בעבודה בחצי משרה, עם הטיפול בילדים ובבית ועם לימודיה האקדמיים. היא מעידה כי הייתה מותשת במהלך כל שנות הלימודים בשל העומס שהיה מוטל עליה. היא סיימה את הלימודים שש שנים לאחר שהתחילה אותם – משך זמן כפול ממשך הלימודים ה"רגיל", שאורך שלוש שנים. נשים רבות מתקשות להתמודד עם העומס הזה ופורשות מהלימודים. אילנית, ילידת 1981 מנתיבות, שהחלה את לימודיה בגיל 28 וסיימה אותם לאחר שבע שנים בגיל 35, מכנה את שנות לימודיה "מרדף":

זה מרדף. סוג של מרדף. לימודים, עבודה, ילדים. ילדתי את הבת שלי תוך כדי הלימודים. עבדתי במנפאואר, הייתי רכזת פרויקטים. [...] והיה קשה לי ועזבתי. אחרי

שנתיים אמרתי לעצמי, אני מבזבזת את עצמי. כאילו, אני התחלתי את התואר הזה – אני צריכה לסיים אותו. ואני... התפטרתי. קיבלתי החלטה יום אחד שאני מתפטרת. ואמרתי אני חוזרת ללמוד. כמובן בהתייעצות עם בעלי. עזבתי את העבודה. בהתחלה הלכתי למסלול של אנשים עובדים, שזה חמישי ושישי. אמרתי זה לא עסק, עד שאני אסיים ללמוד אני אגיע לגיל 40. התפטרתי מהעבודה, ולקחתי מערכת ממש מסיבית. אני פשוט שלושה ימים בשבוע הייתי במכללה מהבוקר עד הערב. זה היה ככה, דחפתי כמה קורסים שאפשר עם הילדים. מצאתי איזה עבודה בחצי משרה פה במתנ"ס.

מעבר לעבודה שהמבנה של תוכניות הלימודים אינו מותאם לנשים שמטופלות בילדים ובמשפחה, גם תוכן הלימודים רחוק מעולמן של נשים מזרחיות בפריפריה. מוסדות אקדמיים מקדמים ידע חילוני המוצג כאוניברסלי ואף כפלורליסטי. יהודה שנהב (2015), בעקבות הברמאס, עומד על ההטיה האפיסטמולוגית באקדמיה, שנוצרה מתוך ההנחה המודרניסטית שחילוניות טבעית יותר לאדם המודרני ושהדתיות היא תופעה המאפיינת את "האחרים הלא מודרניים". תפיסה זו הופכת את החילוניות לשקופה: "החילוניות", כותב שנהב, "נתפסת כחלק אימננטי ברכישת ידע בכל תחום דעת" (שם, 143). המרואיינות, סטודנטיות מזרחיות שרובן מגדירות עצמן מסורתיות, הלינו על כך שהן נדרשות ללמוד תכנים שאינם עולים בקנה אחד עם אמונותיהן ועם חוויות החיים שלהן. כך למשל מספרת ציפי, ילידת 1983 מנתיבות:

האקדמיה היא שקר, כי היא סוג של מגדל שן. היא לא פתוחה, [...] לא פתוח לדעות אחרות, מאוד סגור. אם אתה לא חושב כמו המרצה שלך ואתה מביע את הדעה שלך והיא שונה, אתה תחטוף על זה. [...] ואני גם חושבת שבתור מזרחית צעירה, חסרת ניסיון, כשאמרתי דברים שהם מנוגדים לדעתו של המרצה חטפתי. [...] שילמתי בדמעות. [...] האקדמיה היא נתפסת כמשהו אליטיסטי, שמאלני עאלק, פתוח מחשבתית, אבל הם לא פתוחים מחשבתית לשום דבר, כי אם את משמיעה קול אחר... [...] זאת אומרת זה לא, זה לא שמתווכחים איתה, פשוט אסור להשמיע אותה.

עבודתה של כלנית צאלח (2016) עוסקת בחוויות יומיומיות של אחרות בקרב נשים מזרחיות באקדמיה. צאלח מתחקה אחר רגעים יומיומיים שבהם מסומנים גבולות אתניים סימבוליים במה שהיא מגדירה "מיקרו-אגרסיות", מנגנונים פוגעניים שהם מרכיב שכיח בחייהם של סטודנטים ואנשי סגל לא-לבנים. דוגמה לכך מתארת ציפי: במפגש עם מרצה בקפיטריה אחרי סיום קורס פנה אליה המרצה ואמר, "אני חייב להגיד לך משהו. אני הופתעתי, הופתעתי מהציון שלך, וממה שאת קיבלת, אולי 95 או 96". ציפי הוסיפה, "זה היה לי תמוה. עכשיו, זה היה כזה חצי מחמאה-חצי עקיצה כזה". דבריו של המרצה גרמו לה להבין כי היא סומנה כאישה מזרחית שאין ציפיות שתצליח אקדמית. המקרה הזה משרטט בבחירות את תחושת האחרות שלה ושל סטודנטים רבים אחרים, תחושה הנובעת משלושה מקורות שלכאורה

מבחינים אותם מסגל המרצים: השתייכות אתנית, אמונה דתית ועמדות פוליטיות. בהמשך דבריה היא אמרה:

סטודנטים אומרים "אני לא יכול להגיד את הדעה שלי. יש פה מרצים שמאלנים, אני ימני, אני מפחד לכתוב את הדעות שלי, אז כשמגיע לכתוב דעות אני פשוט הופך את הדעות שלי, כותב שמאלני". [...] יש איזה משהו שהוא יותר רחב מ־רק מוזרחיות. יש איזה מין, לא יודעת, אולי שמרנות, דתיות, ימניות, מוזרחיות. זאת אומרת יש איזה תפיסת עולם, זה המכלול הזה, זה המכלול הזה.

ציפי מדגישה את "המכלול", אך לבנת, סטודנטית למשאבי אנוש, מציינת ספציפית את ההסתייגות של סגל המרצים החילונים מקיומן של פרקטיקות דתיות אינדיווידואליות במרחב האקדמי: "סתם לדוגמה, ככה בסוף ההפסקה, אם היה רק איזה עשר דקות בין הרצאה להרצאה והיינו צריכים לאכול והקפדתי לברך אחרי האוכל, אז זה מתנגש לך, כי המרצה לא מסתכל על זה בעין טובה".

פרקטיקות וסממנים דתיים במרחב האקדמי־מדעי המחולן מסומנים כחריגים, כלא שייכים. לבנת מתארת חוויה של ניכור ממרחב הלימודים שלה, שלדבריה לא רק שאינו רואה בעין יפה את הפרקטיקות הדתיות שהיא מכניסה לתוכו, אלא גם אינו מאפשר ביטוי לעולמות התוכן או הערכים שלה. הפער בין מערך האמונות והערכים שלה ובין זה של המרצים משתקף בדבריה הבאים:

אני זוכרת עד היום שבטקס הענקת תארים, אני זוכרת את המרצה שהיא אומרת לי: "לבנת, למרות שאתם דתיים, לא צריך להביא יותר משני ילדים". אני, זה חרוט לי בזיכרון. [...] בלעתי את הצפרדע. פשוט חייכתי. [...] אני זוכרת שאחר כך אמרתי לה, אל תדאגי, אני אנסה לעשות גם קריירה גם אם יהיו לי ארבעה ילדים או משהו כזה.

מערכות החינוך, ובהן המערכת האקדמית, הן חלק ממערך סוציאליזציה המעניק לגיטימציה לסדר הקיים. מערך זה בנוי על ערכים ונורמות של הקבוצות החברתיות הדומיננטיות, ובאמצעותו לומדים חברי הקבוצות שכבודן נחמס (ובר 1973 [1922]) לכבד את האתיקה וסגנון החיים המובחן של הקבוצות הדומיננטיות (Collins 1971). בורדייה הצביע על שרשרת של פעולות סלקציה שבאמצעותן מפרידה מערכת החינוך בין בעלי הון סמלי – כלומר חברים בקבוצות דומיננטיות המחזיקים בהון תרבותי – ובין מי שחסרים הון כזה, ובאופן הזה משעתקת הברלים חברתיים שהיו קיימים טרם כניסתם למערכת החינוך הפתוחה והשוויונית לכאורה. ההבנה כי מערכת החינוך מפעילה אלימות סמלית – כזאת המופעלת דרך מערכת הסמלים, ובראש ובראשונה באמצעות השפה והדיבור – עשויה לשפוך אור על חוויותיהם של מי שאינם חולקים את אותו הון תרבותי (Bourdieu 1998). המרואיינות המצוטטות לעיל חשות את האלימות הסמלית המופעלת עליהן כאשר הערכים והאמונות

שלהן אינם עולים בקנה אחד עם אלה הרווחים במערכת האקדמית הציבורית. תחושות המחיקה והאלם שחשות הלומדות המזרחיות במערכת האקדמית הציבורית עומדות בניגוד לתחושות השייכות וההעצמה שחשות הסטודנטיות החרד"ליות במדרשה.

"מוביליות תקועה": נשים מזרחיות אקדמאיות בשוק העבודה המקומי בדרום

בקרב הנשים שרואיינו במחקרה של נגר-רון (2022ב), וגם במחקרים אחרים שנערכו באותה סביבה (קונה ונדיב 2020), רוב הנשים המזרחיות שלמדו לתואר ראשון במכללה המקומית ציינו כי בחרו לרכוש השכלה אקדמית כדי לשפר את סיכוייהן בשוק העבודה, והיו מוכנות לשלם את המחירים הכרוכים בכך. בהתאם לאתוס המריטוקרטי, הן האמינו כי השכלה אקדמית תשמש להן כרטיס כניסה למשרה איכותית – משרה יציבה, עם שכר הוגן ותנאים סוציאליים, שיש בה גם אפשרות להתפתחות ולקידום מקצועי ואישי. אבל מחקרה של נגר-רון, שסקר 592 תושבות של ערי פיתוח באזור הדרום, מלמד כי 61.4% מבעלות התארים האקדמיים שם מועסקות במשרות שאינן דורשות השכלה אקדמית (נגר-רון 2022ב, 129). כלומר, רוב הנשים המזרחיות תושבות ערי הפיתוח המחזיקות בתואר אקדמי אינן מצליחות להמיר את ההשכלה בתעסוקה הולמת, ולמעשה נותרות במקום. רבות ממשיכות לעבוד באותן משרות זמניות שבהן החזיקו לפני רכישת התואר, למשל כסייעות בבית ספר. אחרות מוצאות משרות אחרות, אבל שכרן נותר נמוך, וברוב המקרים הוא שכר המינימום המקובל במשק. לפיכך את המאמץ המנטלי, הקוגניטיבי, הכלכלי והפיזי שהנשים משקיעות ברכישת השכלה גבוהה הגדירה נגר-רון כעבודה שקופה.

רוב המשרות האיכותיות הזמינות באזור הן בשירות הציבורי, אולם הפרטת המערכות הציבוריות, ובמיוחד מערכות החינוך והרווחה, צמצמה מאוד את כמות המשרות התקניות במשק. זו סיבה אחת לקושי להמיר את ההשכלה האקדמית במשרה תקנית, קבועה ויציבה בשירות הציבורי. אולם הנשים מזהות סיבה נוספת לכך שהן אינן מצליחות לזכות במשרות המעטות המוצעות במכרזים: הן מציינות כי ניתנת בהן העדפה למי שמשתייכים לגרעינים התורניים (שם, 128). גם עבודתה האתנוגרפית של בנדריהם (2016) תומכת בממצא כי חברות הגרעינים התורניים בעלות ההכשרה האקדמית מקבלות עדיפות במכרזי המשרות התקניות המעטות שמציעה המערכת הציבורית, למשל תקנים לעובדות סוציאליות ברשות המקומית (שם).

נוסף על כך, התרחבות מערכות החינוך החרד"ליות בערי הפיתוח, והתקציבים המוגדלים לבתי הספר הדתיים המנוהלים על ידי חברי הגרעינים התורניים, מקשים על נשים מזרחיות למצוא עבודה במערכת החינוך באזור, שכן במערכת החינוך הדתית קיימת העדפה מובהקת למורות ולמורים דתיים. ענבר, ילדית 1983 מנתיבות, הצליחה לקבל משרה תקנית בבית ספר דתי מכיוון שהיא מלמדת מתמטיקה, תחום הוראה נדרש. אולם

מנהל בית הספר שבו היא עובדת הסביר לה כי לא תוכל לחנך כיתה מכיוון שאיננה דתייה; כך נמנעת ממנה תוספת גמול חינוך למשכורת. מאותה סיבה, הסביר לה המנהל, היא לא תוכל להתקדם למשרת סגנית מנהל – משרה ששאפה אליה ואף הגישה אליה מועמדות – אף שיש לה הכישורים הנדרשים:

הבית ספר הזה דתי. ואני לא דתייה, זאת אומרת, מה זה לא דתייה, אני מתלבשת [כ] דתייה. [אני] מבית לא דתי, והוא [מנהל ביה"ס] יודע את זה. והוא אמר לי: "חינוך אני לא אתן לך, כיתות דתיות וזה, וגם קשה לי לתת לך את התפקיד הזה [תפקיד סגנית המנהל]". [...] אני מאוד נפגעת מזה, כי מצד אחד, אם אני לא מתאימה לבית ספר אז שלום.

עבודתנו ועבודות נוספות (כהן וביליג 2019; נגד-רון 2022) מלמדות כי השתלטות הגרעינים התורניים על מערכות החינוך בערי הפיתוח חוסמת את האפשרות של האוכלוסייה המזרחית הוותיקה למוביליות כלכלית וחברתית. הלימודים האקדמיים אמורים היו לאפשר לנשים באוכלוסייה זו לחזור לשוק העבודה עם הון סימבולי גדול יותר, אך בפועל הוא מאוין, נותר ריק, ואינו מתורגם להון הכלכלי הגלום בהבטחה של ההשכלה הגבוהה בעידן הניאו-ליברלי. אירועים של מיקרו-אגרסיות והניכור שחוו נשים אלו באקדמיה אינם מאפשרים להן ליצור רשת חברתית מחזקת ומעצימה, ותורמת לכך גם העובדה שלא נוצרים קשרים עם אנשי ונשות סגל שעשויים להעצימן או לתמוך בהן בעת שהן מפתחות קריירה מקצועית. כך, ההשכלה שהייתה אמורה להעצים את הנשים תורמת לפגיעותן בשתי רמות: ברמה הפסיכולוגית-חברתית חוויית הניכור באקדמיה מחזקת אצל חלקן את תחושת השוליות וההדרה מה"ישראליות החילונית", וברמה הכלכלית האקדמיה גובה מחיר כלכלי שעבור רבות אינו מתורגם לשיפור מעמדי.

בין הַצְבָּרִי הון תרבותיים וכלכליים למוביליות תקועה: כיצד טכניקות משילות דיפרנציאליות משמרות את הגיונות המפתח של המדינה

ההיגיון הניאו-ליברלי, הנטוע בעקרונות של שוק חופשי, אמור היה לשחרר את האינדיווידואל מהתערבותה של המדינה ולאפשר לו מוביליות בהתאם ליכולותיו, לכישוריו ולמוטיבציות שלו. ואולם בניגוד לדימוי הרווח של הגלובליזציה כהתפשטות חופשית של כוחות שוק המחלישים את הכוח המדינתי, המדינה מוסיפה להיות שחקן אקטיבי המנהל את האוכלוסייה ומחיל את הריבונות על אזרחים ותושבים באופן דיפרנציאלי. באמצעות טכנולוגיות שליטה (governmentality) מגוונות מיישמת המדינה עקרונות של שוק או "תיקוני שוק" על תחומים ועל אוכלוסיות בהתאם לעקרונות המפתח שלה. המדינה היא שחקן גמיש: היא בוחרת היכן להרפות את שליטתה ולאפשר תנאים מיטיבים לאוכלוסיות מסוימות, והיכן להכביד את השליטה ולצמצם אפשרויות עבור אוכלוסיות אחרות. התוצאה

היא טריטוריות מפוצלות – אזורים שבהם פעולת השוק מואצת לצד אזורים שנשמר בהם אופי של רווחה. המשמעות היא קיומה של ריבונות מדורגת (Ong 2006): המדינה מייצרת היררכיה של זכויות ומפעילה אמצעי שליטה דיפרנציאליים על קבוצות אוכלוסייה שונות. היררכיות אלו אינן מנותקות ממסורות העבר. בניגוד לדימוי של מדינת הלאום הדמוקרטית המודרנית שבה כל הזכויות והחובות מוחלות באופן אוניברסלי על כלל האזרחים, גם בעידן מדינת הרווחה התקיימה היררכיה של אזרחים לפי גזע, דת, מגדר ועוד, ובהתאם לה נקבעו זכויות וחובות.¹¹ בעידן הניאו-ליברלי, הריבונות המדורגת מתבססת על הקשר של אזרחים ותושבים שונים לשוק הגלובלי, אך גם להגיונות המדינה המקומיים ולמסורות קודמות.

בעבודה זו הצענו ניתוח של מיקרו-פוליטיקה מקומית באמצעות הצבעה על פרקטיקות משיולות בתחום ההשכלה הגבוהה, המוחלות באופן דיפרנציאלי על שתי אוכלוסיות בתוך אותו מרחב גיאוגרפי. פריקטיקות אלו, יחד עם פרקטיקות ממשליות בתחום ההתיישבות ושוק העבודה, מייצרות מרחבי ניאו-ליברליזציה לא אחידים, או טריטוריות מפוצלות במונחיה של אונג (שם), שבהם המדינה קובעת אילו אזרחים ינותבו אל השוק החופשי ואילו יהיו מוגנים מפניו. הראינו שעבור נשות הגרעין התורני נכנתה מערכת השכלה גבוהה התפורה למידותיהן, שמהווה עבורן מרחב מעצים המאפשר להן לצבור סוגי הון שונים שאותם הן מצליחות לתרגם להון כלכלי בשוק העבודה ולמוביליות תעסוקתית; לעומת זאת, מערכת ההשכלה הציבורית אינה מותאמת למציאות חייהן של הנשים המזרחיות הוותיקות בערי הפיתוח בדרום. עבורן המסלול האקדמי נמשך פרק זמן ארוך יותר, מכיוון שתוכניות הלימודים אינן מותאמות לנשים המטופלות במשפחה ונדרשות לעבוד לפרנסתן. יתר על כן, הן מסומנות במרחב האקדמי כאחרות, ורבות ציינו כי הן חוות מיקרו-אגרסיות על בסיס אתני, דתי או פוליטי. ההון התרבותי שהן רוכשות במהלך התואר הוא מוגבל, והן אינן זוכות לרשת תמיכה חברתית מקצועית או לחניכה אישית מצד אנשי הסגל, בניגוד לתלמידות המדרשה. בהשוואה לנשות הגרעין החרד"ליות, שהכשרתן המעשית וכניסתן למסלול תעסוקה יציב מתרחשות במהלך לימודיהן במדרשה, חלק ניכר מהנשים המזרחיות אינן מצליחות להמיר את ההשכלה האקדמית במשרה הולמת, ולמעשה הן אינן מתקדמות או שהן נמצאות במסלול של "מוביליות תקועה". כך, בניגוד לאתוס הניאו-ליברלי שלפיו עליהן להתמודד בשוק החופשי באמצעות שכלול ההון האנושי שלהן ורכישת השכלה, הן לא רק מחוסרות הגנה מפני כלכלת השוק, אלא גם מתמודדות בו בתחרות לא הוגנת מול קבוצה שבאופן יחסי זוכה להגנות רבות.

כדי להבין מדוע מופעלות על נשים מזרחיות טכניקות שליטה שממשיכות להדיר אותן מהון סימבולי וכלכלי ולדחוק אותן לשולי החברה על אף השינויים המשמעותיים שחלו בחברה הישראלית ובפרט באליטות הפוליטיות, יש לחזור ולבחון את "המסורות

הקודמות", כלומר את הגיונות המפתח של המדינה – ההגיון הלאומי-דתי וההגיון המגזיע – שכן כאמור, טכניקות המשילות הניאו-ליברליות מופעלות באופן דיפרנציאלי בהתאם להגיונות אלו.

הלאומיות הישראלית מבוססת על הדת היהודית, וככזו היא אינה אמורה להבחין בין יהודים. אולם אימוצה של הדת היהודית אל הלאומיות התבסס על תפיסה אירופוצנטרית, על מאפייניה המגזיעים. התפיסה הלאומית הציונית החילונית התגבשה מתוך הפנמתן של תפיסות נוצריות לגבי היהודים וגלותם, ובתוך כך התבדלה מהמזרח, מהערבי ומהיהודי הגלותי (דז'קרוצקין 2015, 108). האידיאל היהודי הדתי המוגדר כאורתודוקסיה מבוסס על המודל האירופי. לפיכך, דתיותם של המזרחים נתפסה כבלתי מספקת וכמוקפדת פחות (שנהב 2003; ידגר וליבמן 2006). התוצאה של ההתייחסות לדתיות המזרחית כאל דתיות פגומה ולא אותנטית (שנהב 2003, 111) היא היררכיה פנימית בתוך הקולקטיב הלאומי היהודי. רבים עמדו על כך שבניגוד לשיח הממלכתי על קיבוץ ומיזוג גלויות, הגזענות האוריינטיליסטית הטבועה בציונות הובילה להפעלתן של פרקטיקות דיפרנציאליות כלפי יוצאי אסיה ואפריקה בתחומי ההתיישבות, החינוך והתעסוקה, והתוצאה היא דחיקתם אל השוליים הגיאוגרפיים,¹² הכלכליים (כרמי ורוזנפלד 1979; סבירסקי וברנשטיין 1980; ועוד) והתרבותיים (שוחט 1991) של ישראל. כבר בעשורים הראשונים לאחר הקמת המדינה הופעלו פרקטיקות ממשליות במערכת החינוך, שיש לה השפעה מכרעת על מיקומים מעמדיים בחברה המודרנית,¹³ ובאמצעותן הוסללו מזרחים אל מעמד הפרולטריון בתקופת שבה הייתה כלכלה ריכוזית. טענתנו היא שאי-השוויון הזה נשמר גם בעידן הכלכלה הניאו-ליברלית באמצעות טכניקות משילות דיפרנציאליות במערכת ההשכלה הגבוהה ובשוק העבודה. ההגיון הלאומי-דתי וההגיון המגזיע מנחים את הפעלתן של פרקטיקות שמצד אחד מגינות על האוכלוסייה הדתית-לאומית והחרד"לית, האשכנזית בעיקרה, מפני עקרונות השוק ומעניקים לה יתרונות בתחומי ההתיישבות, החינוך והתעסוקה, ומצד שני מאלצות מזרחים – ובמקרה זה נשים מזרחיות – להתמודד עם כלכלת השוק בתחרות לא הוגנת, שכתוצאה ממנה הן ממשיכות להידחק אל השוליים הכלכליים והחברתיים.

אם כך, ממצאיה של עבודה זו עומדים בניגוד לתזות הגורסות כי מאז המהפך הפוליטי ב-1977 הצליחו מזרחים להפוך לכוח בולט הנאבק על שותפותו בעיצוב סדר היום בישראל (למשל כהן וליאון 2024). האתגרים והחסמים העומדים בפני סטודנטיות מזרחיות באקדמיה הציבורית ובשוק העבודה, לעומת מערכת השכלה גבוהה התפורה למידותיהן של בנות הגרעין התורני וכניסתן החלקה לשוק העבודה, מלמדים כי על אף השינויים ביחסי הכוח בין האליטות הפוליטיות, הגיונות המפתח של מדינת ישראל – ההגיון הלאומי-דתי וההגיון המגזיע – נותרו בעינם.

12 אפרת 1987; קמפ 2002; חננאל 2009; ועוד.

13 סבירסקי 1981; נהון 1993; יונה וספורטא 2005; ועוד.

לסיכום, ייחודו של מחקר זה הוא בחשיפת אופני הצבירה של הון תרבותי סימבולי וכלכלי בקרב קבוצה יהודית אחת לעומת אופני נישולה של קבוצה יהודית אחרת, בתוך אותו מרחב גיאוגרפי. הצבירה והנישול מתקיימים כתוצאה מיישום דיפרנציאלי של רפורמות ניאורליברליות לפי הגיונות המפתח של המדינה. אף שקיימות לכאורה סתירות בין שני הגיונות אלו ובין ההיגיון הניאורליברלי, ישראל מפעילה בעשורים האחרונים את שלושתם יחדיו, והם תומכים זה בזה. המשמעות היא שהמדינה, גם בעידן הניאורליברלי, עודנה סוכנת מרכזית שמבנה את היחסים החברתיים ואת המדרג החברתי והכלכלי בין קבוצות שונות באמצעות הפעלת פרקטיקות נבדלות ויצירת פלטפורמות שונות עבור כל קבוצה, באופן שיוצר מרחבי ניאורליברליזציה לא אחידים. למרות השינויים המשמעותיים שחלו במדיניות הכלכלית ואימוצן של מגמות הפרטה, ולמרות חילופי הכוחות הפוליטיים, ההיגיון הלאומי-דתי וההיגיון המגזיע עדיין מעצבים את הלאומיות הישראלית ואת ההיררכיות החברתיות שבתוכה.

סיגל נגר-רון המחלקה ללימודים רב-תחומיים ברוח וחברה,
המכללה האקדמית ספיר

רעות ריינה בנדריהם המחלקה ללימודים רב-תחומיים ברוח וחברה,
המכללה האקדמית ספיר, והמחלקה לסוציולוגיה,
מדע המדינה ותקשורת, האוניברסיטה הפתוחה

ביבליוגרפיה

- איילון, חנה, 2008. "מי לומד מה, היכן, מדוע? השלכות חברתיות של ההתרחבות והגיוון במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל", *סוציולוגיה ישראלית* 1(1), עמ' 33-60.
- אלאור, תמר, 1998. *בפסח הבא: נשים ואוריינות בציונות הדתית*, תל אביב: עם עובד.
- אנדרסון, בנדיקט, 1999. *קהילות מדומיינות*, בתרגום דן דאור, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- אפרת, אלישע, 1987. *עירות הפיתוח בישראל: עבר או עתיד?*, תל אביב: אחיאסף.
- בורדייה, פייר, 2005. *שאלות בסוציולוגיה*, בתרגום אבנר להב, תל אביב: רסלינג.
- בנדריהם, רעות ריינה, 2016. "מבט מדרום: מעירת פיתוח לקהילה אקו-יהודית – מחקר אתנוגרפי ממצפה רמון", *עבודת דוקטור*, המכונים לחקר המדבר, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- , 2024. "מאזרחות לתושבות: פרקציה ככלי שלטוני במרחב", *קריאות ישראליות* 6, עמ' 93-118.
- ברזילי-שחם, יסמין, ומאיר יעיש, 2015. "השפעת המוסד האקדמי על ההזדמנויות התעסוקתיות של בוגריו", *סוציולוגיה ישראלית* טז(2), עמ' 56-75.
- גורירז-נבליט, שרה, 2005. "אוניברסיטה: מקורותיה האידיאיים והתגלמויותיה המגוונות", *עינים בחינוך*, עמ' 23-68.

גיגי, מוטי, עינת יהודה, סיגל נגר-רון ותמי רזי, 2020. "דוח מחקר: מגוון לאומי, אתני, מגדרי ומרחבי בקרב הסגל והסטודנטים במכללה האקדמית ספיר", תוכנית גוונים באקדמיה, קרן רוטשילד-קיסריה ופדרציית סן פרנסיסקו.

גרצקי, מריה, 2021. "מה הקשר בין דיגיטציה בהשכלה הגבוהה לנאו-ליברליזם?" פיוגומים, 22.4.2021.

דומברובסקי, מטי, 2010. "מהסתגרות למעורבות? תופעת הגרעינים התורניים כביטוי לתמורות בתפיסה החברתית והתרבותית של הציונות הדתית", עבודת דוקטור, היחידה ללימודים בין-תחומיים, אוניברסיטת בראילן.

דון-יחיא, אליעזר, 2003. "הספר והסיף: הישיבות הלאומיות ורדיקליזם פוליטי בישראל", אבי שגיא ורב שוורץ (עורכים), מאה שנות ציונות דתית: היבטים רעיוניים, רמת גן: אוניברסיטת בראילן, עמ' 187-228.

הארווי, דייוויד, 2015. קיצור תולדות הנאו-ליברליזם, בתרגום גיא הרלינג, ירושלים: מכון מולד. הלמן, שרה, 2023. "מבוא: מרחבי נאו-ליברליזציה בישראל – נאו-ליברליזציה כחריג וחריגים לנאו-ליברליזציה", שרה הלמן (עורכת), מרחבי נאו-ליברליזציה בישראל: כלכלה פוליטית, אתניות, דת ומגדר, ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 7-35. ובר, מקס, 1973 [1922]. "מעמד, סטטוס, מפלגה", משה ליסק (עורך), סוגיות בסוציולוגיה: מבנה וריבוד חברתי, תל אביב: עם עובד, עמ' 58-71.

וולנסקי, עמי, 2005. אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל 1952-2004, תל אביב וחיפה: הקיבוץ המאוחד ומוסד שמואל נאמן.

חננאל, רות, 2009. "ערי הפיתוח וצדק חלוקתי: הפוליטיקה של תכנון אזורי והקצאת קרקעות בישראל", צבי צמרת, אביבה חלמיש ואסתר מאיר-גליצנשטיין (עורכים), עיירות פיתוח, ירושלים: יד יצחק בן-צבי, עמ' 107-122.

ידגר, יעקב, וצ'ארלס ליבמן, 2006. "מעבר לדיכטומיה 'דתי-חילוני': המסורתיים בישראל", אורי כהן, אליעזר בן-רפאל, אבי בראלי ואפרים יער (עורכים), ישראל והמודרניות: למשה ליסק ביובלו, באר שבע: מכון בן-גוריון לחקר ישראל, הציונות ומורשת בן-גוריון, עמ' 337-366.

יונה, יוסי, ויצחק ספורטא, 2005. "מערכת החינוך וחלוקת העבודה המגדרית והאתנו-מגדרית בישראל: מבט אל העבר", הנרייט דהאן-כלב, ניצה ינאי וניצה ברקוביץ (עורכות), נשים בדרום: מרחב, פריפריה, מגדר, שדה בוקר: מכון בן-גוריון לחקר ישראל, הציונות ומורשת בן-גוריון, עמ' 188-223.

יפתחאל, אורן, 2000. "אתנוקרטיה", גיאוגרפיה ודמוגרפיה: הערות על הפוליטיקה של יהוד הארץ", אלפיים 19, עמ' 78-105.

יפתחאל, אורן, וארז צפדיה, 1999. מדיניות וזהות בערי הפיתוח: ההשפעות, התכנון והפיתוח על יוצאי צפון אפריקה 1952-1998, מרכז הנגב לפיתוח אזורי, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. כהן, אורי, ונסים ליאון, 2024. מעמד הביניים המזרחי בישראל: ממאבק לניעות לניעות במאבק, ירושלים: מאגנס.

- כהן, ז'נט, ומרים ביליג, 2019. "הגירה ממניעים אידאולוגיים לערי הפיתוח והשפעתה על פוטנציאל המובילות החינוכית", *הגירה* 9, עמ' 177-158.
- כרמי, שולמית, והנרי רוזנפלד, 1979. "ניכוס אמצעים ציבוריים ומעמד בינוני תוצר המדינה", *מחברות למחקר וביקורת* 2, עמ' 84-43.
- לוטן, אורלי, ואליעזר שוורץ, 2006. "מדרשות תורניות לבנות", *ירושלים: הכנסת, מחלקת מידע ומחקר*.
- מבקר המדינה, 2017. "משרד הבינוי והשיכון: כשלים בגיבושה ובהפעלתה של התכנית האסטרטגית לעידוד ההתיישבות ולחיזוקה", *דוח שנתי 67*, ירושלים: מבקר המדינה, עמ' 313-251.
- מנדלקרן, רונן, 2015. "אחרית דבר: קיצור תולדות הניאו-ליברליזם בישראל", בתוך דייוויד הארווי, *קיצור תולדות הניאו-ליברליזם*, בתרגום גיא הרלינג, ירושלים: מכון מולד, עמ' 312-271.
- מנדלקרן, רונן, ומיכאל שלו, 2023. "הכלכלה הפוליטית של נאו-ליברליזם לא אחידה בישראל", *שרה הלמן (עורכת), מרחבי נאו-ליברליזם בישראל: כלכלה פוליטית, אתניות, דת ומגדר, ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד*, עמ' 63-39.
- נגד-רון, סיגל, 2022א. "כתום זה האדום החדש: לאומיות דתית, אתניות ומגדר בשוק עבודה בדרום ישראל", *פוליטיקה: כתב עת למדע המדינה וליחסים בינלאומיים* 32, עמ' 233-203.
- , 2022ב. "מה שרואים מכאן לא רואים משם: מבט משולי שוק העבודה", *סוציולוגיה ישראלית* כג(2), עמ' 141-120.
- נהון, יעקב, 1993. "התרחבות ההשכלה ומבנה הזדמנויות התעסוקה", *שמואל נ' איזנשטרט, משה ליסק ויעקב נהון (עורכים), עדות בישראל ומיקומן החברתי, ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל*, עמ' 50-33.
- סבאע-ח'ורי, אריז', 2018. "קולוניאליזם התיישבותי, נקודת המבט הילידית והסוציולוגיה של ייצור ידע בישראל", *תאוריה וביקורת* 50, עמ' 418-391. <https://doi.org/10.70959/tac.50b.2018.391418>
- סבירסקי, שלמה, 1981. *לא נחשלים אלא מנוחשלים – מזרחים ואשכנזים בישראל: ניתוח סוציולוגי ושיחות עם פעילים ופעילות, חיפה: מחברות למחקר ולבקורת*.
- סבירסקי, שלמה, ודבורה ברנשטיין, 1980. "מי עבד במה, עבור מי ותמורת מה? הפיתוח הכלכלי של ישראל והתהוות חלוקת העבודה העדתית", *מחברות למחקר וביקורת* 4, עמ' 66-5.
- סמוחה, סמי, 1996. "דמוקרטיה אתנית: ישראל כאב-טיפוס", *פנחס גנוסר ואבי בראלי (עורכים), ציונות: פולמוס בן זמננו, שדה בוקר: המכון למורשת בן-גוריון*, עמ' 311-277.
- פילק, דני, 2018. "פופוליזם", *מפתח* 13, עמ' 158-143. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14098>
- פלד, יואב, וגרשון שפיר, 2005. *מיהו ישראלי: הינמיקה של אזרחות מורכבת, בתרגום מיכל אלפון, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב*.
- פניגר, יריב, אייל בר חיים, ואנסטסיה גורודזייסקי וסיגל אלון, 2023. "רפורמות חינוכיות והישגים השכלתיים ותעסוקתיים ארוכי טווח של מי שלמדו בתיכון בשנות התשעים: מוצא ומגדר בקרב יהודים", *קריאות ישראליות* 3, עמ' 108-70.

צאלח, כלנית, 2016. "אז מה כבר קרה? אוטואנוגרפיה של מיקרו-אגרסיות על רקע אתני", תיאוריה וביקורת 46, עמ' 67-90. <https://doi.org/10.70959/tac.46.2016.6790>

קונה, שני, ורונית נדיב, 2020. "אומת הסטארט-אפ פינת שער הנגב: התמודדות עם פרדוקסים בתוכנית אקדמית של חינוך ליזמות בקרב סטודנטים מקבוצות מוחלשות ומודרות בפריפריה הישראלית", סוציולוגיה ישראלית כב(2), עמ' 128-148.

קימרלינג, ברוך, 1993. "יחסי מדינה-חברה בישראל", אורי רם (עורך), החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים, תל אביב: ברירות, עמ' 328-350.

קמפ, אדריאנה, 2002. "נדידת העמים" או 'הבערה הגדולה': שליטה מדינית והתנגדות בספר הישראלי, חנן חבר, יהודה שנהב ופנינה מוצפי-האלר (עורכים), מזרחים בישראל, ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 36-67.

קרמפף, אריה, 2023. "ניאו-ליברליזם וההיגיון הטריטוריאלי של הקפיטליזם הישראלי", שרה הלמן (עורכת), מרחבי ניאו-ליברליזם בישראל: כלכלה פוליטית, אתניות, דת ומגדר, ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 64-101.

רז-קרקצקין, אמנון, 2015. "חילון והאמביוולנטיות הנוצרית כלפי היהדות", יוכי פישר (עורכת), חילון וחילוניות: עיונים בין-תחומיים, ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 108-138.

שוחט, אלה, 1991. הקולנוע הישראלי: היסטוריה ואידאולוגיה, בתרגום ענת גליקמן, תל אביב: ברירות.

—, 1999. "מזרחים בישראל: הציונות מנקודת מבטם של קורבנותיה היהודים", ענבל פרלסון (עורכת), המהפכה המזרחית: שלוש מסות על הציונות והמזרחים, ירושלים: המרכז לאינפורמציה אלטרנטיבית, עמ' 11-63.

שטייר, חיה, ואפרת הרצברג, 2013. "נשים בשוק העבודה: השפעת ההשכלה על דפוסי התעסוקה ועל השכר", דן בן-דוד (עורך), דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות 2013, ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל, עמ' 185-211.

שלו, מיכאל, 2006. "כלכלה מדינית", אורי רם וניצה ברקוביץ (עורכים), אי-שוויון, באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, עמ' 204-211.

שמריהו-ישורון, יעל, אתי קונור אטיאס ונוגה דגן בוזגלו, 2024. "גרעינים תורניים בישראל: מטרות, דפוסי פעולה ותקציב ממשלתי", ירושלים: מרכז אדוה.

שנהב, יהודה, 2003. היהודים-הערבים: לאומיות, דת ואתניות, תל אביב: עם עובד.

—, 2015. "הזמנה למתווה פוסט-חילוני לחקר החברה בישראל", יוכי פישר (עורכת), חילון וחילוניות: עיונים בין-תחומיים, ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 139-169.

Bourdieu, Pierre, 1998. "The New Capital", *Practical Reason: On the Theory of Action*, Cambridge: Polity Press, pp. 19–30.

Brodin Sacks, Karen, 1994. "How Did Jews Become White Folks?" in Steven Gregory and Roger Sanjek (eds.), *Race*, New Brunswick: Rutgers University Press, pp. 78–102.

- Cohen, Yinon, Yitchak Haberfeld, Sigal Alon, Oren Heller and Miri Endeweld, 2021. "Ethnic Gaps in Higher Education and Earnings among Second and Third Generation Jews in Israel" (working papers 135), Jerusalem: National Insurance Institute.
- Cohen, Yinon, Noah Lewin-Epstein, and Amit Lazarus, 2019. "Mizrahi-Ashkenazi Educational Gaps in the Third Generation," *Research in Social Stratification and Mobility* 59, pp. 25–33. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.01.001>
- Collins, Randall, 1971. "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification," *American Sociological Review* 36(6), pp. 1002–1019. <https://doi.org/10.2307/2093761>
- Harvey, David, 2003. "The Right to the City," *International Journal of Urban and Regional Research* 27(4), pp. 939–941.
- Kapferer, Bruce, 2005. "New Formations of Power, the Oligarchic-Corporate State, and Anthropological Ideological Discourse," *Anthropological Theory* 5(3), pp. 285–299. <https://doi.org/10.1177/1463499605055961>
- Lorey, Isabel, 2015. *State of Insecurity: Government of the Precarious*, trans. Aileen Dierig, London: Verso.
- Ong, Aihwa, 2006. *Neoliberalism As Exception: Mutations in Citizenship and Sovereignty*, Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822387879>
- Rosenberg, Esti, 2012. "The World of Women's Torah Learning: Developments, Directions and Objectives: A Report from the Field," *Tradition: A Journal of Orthodox Jewish Thought* 45(1), pp. 13–36.
- Rosenhek, Zeev, 1999. "The Exclusionary Logic of the Welfare State: Palestinian Citizens in the Israeli Welfare State," *International Sociology* 14(2), pp. 195–215. <https://doi.org/10.1177/0268580999014002005>
- Standing, Guy, 2011. *The Precariat: The New Dangerous Class*, London and New York: Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781849664554>
- Turner, Sarah, and John Bound, 2003. "Closing the Gap or Widening the Divide: The Effects of the G.I. Bill and World War II on the Educational Outcomes of Black Americans," *The Journal of Economic History* 63(1), pp. 145–177. <https://doi.org/10.1017/S0022050703001761>
- Whitworth, Adam, 2016. "Neoliberal Paternalism and Paradoxical Subjects: Confusion and Contradiction in UK Activation Policy," *Critical Social Policy* 36(3), pp. 412–431. <https://doi.org/10.1177/0261018315624442>