

Antonio Cuciniello\*

# Contesti educativi di fronte all'alterità religiosa

L'Islam e i musulmani a scuola

## Premessa

Il crescente numero di alunni con cittadinanza non italiana, nati all'estero o in Italia da genitori stranieri<sup>1</sup>, è alla base di una duplice esigenza di molti insegnanti: acquisire maggiori conoscenze sul mondo per superare la perdurante semplificazione della complessità culturale e avere a disposizione strumenti operativi idonei per svolgere più efficacemente il proprio ruolo professionale.

L'ottica in cui ci si colloca è quella dell'educazione interculturale, intesa prioritariamente come capacità di fare l'esperienza dell'alterità culturale e di poterla elaborare<sup>2</sup>. Infatti, «fino a tempi assai recenti la scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea. Oggi, invece, può porsi il compito più ampio di educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente»<sup>3</sup>.

Allo stesso tempo, nei contesti educativi, attraverso il contatto quotidiano con bambini e ragazzi con *background* migratorio, insegnanti e operatori hanno di fatto la possibilità di sviluppare specifiche competenze utili nell'interpretazione delle culture, riconoscere e contrastare approcci folkloristici e stereotipati e infine trovare punti di contatto che rendono possibile una pacifica convivenza in ambienti educativi inclusivi. Questo significa che le competenze intercul-

\* Cultore di Lingua araba e di Islamistica presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Dal 2005 collabora con la Fondazione ISMU in qualità di formatore all'interno del Settore educazione.

<sup>1</sup> Secondo i dati elaborati dal MIUR – Ufficio di Statistica – nell'a.s. 2015/2016 gli alunni con cittadinanza non italiana (CNI) sono stati 814.8511 (di cui 478.522 nati in Italia), con un'incidenza del 9,2% sul totale degli alunni. Si contano complessivamente oltre 200 nazionalità, anche se la grande maggioranza proviene da un ristretto gruppo di Paesi (Romania, Albania, Marocco). La distribuzione territoriale è concentrata nell'area del Centro-Nord, in cui la Lombardia si conferma la prima regione per maggior numero di alunni cni, <<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus300317>>.

<sup>2</sup> M. CATARCI, M. FIORUCCI, *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma 2015; ID. (a cura di), *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*, Armando, Roma 2015. Cfr. M. FIORUCCI et. al. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa 2017.

<sup>3</sup> MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, p. 6, <[http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni\\_nazionali/Indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/Indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf)>.

turali, accanto a quelle interreligiose, si pongono ormai come indispensabili in ambienti sempre più evidentemente contraddistinti da pluralismo, in cui le varie culture spesso indicano anche diverse provenienze e appartenenze. L'obiettivo primario dell'educazione interculturale, pertanto, si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto sociale e culturale multiforme: vivere in una pluralità diffusa significa «imparare a conoscersi, superare le reciproche diffidenze, sentirsi responsabili di un futuro comune»<sup>4</sup>.

## Le religioni nella scuola al plurale

Rispetto ai contesti della quotidianità, il sistema scolastico in modo specifico «si deve oggi misurare e coniugare con le *specificità* e le storie di coloro che la abitano e con le trasformazioni della popolazione scolastica intervenute in questi anni»<sup>5</sup>. La scuola rappresenta uno spazio dove si riflettono le pratiche di gestione delle differenze e, in quanto spazio educativo, si pone come luogo di sperimentazioni e cambiamenti. Si tratta di una sfida quotidiana in cui la rilevante diversificazione delle appartenenze si configura come un tratto distintivo nella complessità della gestione di classi significativamente plurilingui e pluriculturali<sup>6</sup>.

La didattica in primo luogo sostiene lo «sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture»<sup>7</sup>. Nel caso specifico delle religioni, sollecitare una loro trattazione «individuando gli aspetti più importanti del dialogo interreligioso»<sup>8</sup> e attivare un responsabile aggiornamento degli argomenti di studio, significa permettere di adeguarle alle nuove prospettive, in modo che la storia nelle sue varie dimensioni (mondiale, europea, italiana e locale) «si presenti come un intreccio significativo di persone, culture, economie, religioni, avvenimenti che hanno costituito processi di grande rilevanza per la comprensione del mondo attuale»<sup>9</sup>.

<sup>4</sup> MIUR, *Vademecum Diversi da chi?*, 2015, p. 3, <<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs090915>>. Cfr. P. REGGIO, M. SANTERINI (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma 2013.

<sup>5</sup> MIUR, *Vademecum Diversi da Chi?*, 2015, p. 3.

<sup>6</sup> Cfr. S. CANTÙ, A. CUCINIELLO (a cura di), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Fondazione ISMU, Milano 2012, <<http://www.ismu.org/plurilinguismo-sfida-e-risorsa-educativa/>>; E. COLUSSI, A. CUCINIELLO, B. D'ANNUNZIO, *Guida alla classe plurilingue. Insegnare italiano L2 ad adulti arabofoni e sinofoni*, Fondazione ISMU, Milano 2014, <<http://www.ismu.org/2015/01/online-la-guida-alla-classe-plurilingue/>>.

<sup>7</sup> *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, art. 1, co. 7, lett. d, legge n. 107/2015, <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>>.

<sup>8</sup> MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, p. 70. Cfr. M. DAL CORSO, B. SALVARANI, «Molte volte e in diversi modi». *Manuale di dialogo interreligioso*, Cittadella, Assisi 2016.

<sup>9</sup> MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, p. 38.

Timori di relativismo e sincretismo, invece, possono essere favoriti proprio dalla mancanza di una formazione solida, ignorando che una gestione appropriata dell'incontro con altre espressioni religiose spesso risveglia domande e consapevolezze di sé diversamente destinate a rimanere sopite: trasmettere «la conoscenza dei diversi e profondi legami, dei conflitti e degli scambi che si sono svolti nel tempo fra le genti del Mediterraneo e le popolazioni di altre regioni del mondo, rende comprensibili questioni che, altrimenti, sarebbero interamente schiacciate nella dimensione del presente»<sup>10</sup>.

Si tratta di trasformazioni, però, che richiedono un'irrinunciabile azione propedeutica: il ri-orientamento di tutti i saperi (e dei saperi di tutti) verso l'ottica dell'educazione interculturale<sup>11</sup>. Un'educazione che tenga conto del patrimonio culturale di tutti gli alunni e favorisca un indispensabile decentramento cognitivo, oltre al confronto. Questo obiettivo va sviluppato lungo percorsi, sperimentazioni, ricerca-azioni che sostengano tutta la popolazione scolastica nel valorizzare le diversità, sviluppare il senso di appartenenza e di cittadinanza inclusiva, esercitando e rafforzando il pensiero critico. Al contempo, rimane importante raggiungere la consapevolezza che «la presenza degli studenti con *background* migratorio, se valorizzata da un approccio educativo interculturale, offre opportunità importanti alla modernizzazione e all'arricchimento del profilo culturale della scuola italiana»<sup>12</sup>, ma soprattutto può stimolare e facilitare la prevenzione di tentazioni e derive integraliste.

Ogni intervento che si colloca su questo piano tende, anche in assenza di alunni di origine straniera, a evitare il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture, realizzando un'azione educativa che sostanzia i diritti umani attraverso la comprensione e la cooperazione fra i popoli, nella comune aspirazione allo sviluppo e alla pace. Infatti, dove esiste un sistema pluralista, vi è «una migliore tutela degli interessi degli individui e una più solida democrazia»<sup>13</sup>.

Infine, è fondamentale che l'azione sul versante cognitivo vada integrata con quella sul versante affettivo e relazionale, in quanto anche il pregiudizio più radicato, frutto di non conoscenza o di una conoscenza approssimativa, non

<sup>10</sup> Ivi, p. 39. Cfr. C. CANTA, *La scuola e la sfida del dialogo interreligioso: come parlare dell'islam nell'ora di religione*, in M. NARO (a cura di), *Il dialogo possibile. I cristiani di fronte all'islam oggi*, Salvatore Sciascia, Caltanissetta-Roma 2005, pp. 149-175; P. BRANCA, A. CUCINIELLO, *Destini incrociati. Europa e Islam*, Boroli, Milano 2007, <<http://www.fondazioneaegboroli.it/images/pdf/destini-incrociati.pdf>>; IDD., *Scuola e Islam*, in A. MELLONI (a cura di), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Il Mulino, Bologna 2014, pp. 283-300.

<sup>11</sup> Cfr. C. BRUNELLI, G. CIPOLLARI, M. PRATISSOLI, *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*, EMI, Bologna 2007.

<sup>12</sup> MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, p. 7.

<sup>13</sup> R.A. DAHL, *Intervista sul pluralismo*, a cura di G. BOSETTI, Laterza, Roma Bari 2002, p. 4. Cfr. V. CESAREO (a cura di), *L'altro. Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Vita e Pensiero, Milano 2001; A. GRANATA, *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci, Roma 2016.

viene decostruito semplicemente dalla smentita alle proprie opinioni. Perciò, l'individuazione degli stereotipi e la loro messa in discussione devono essere sempre seguite da approfondimenti personali, lavori di gruppo, incontri con testimoni privilegiati, giochi di ruolo, narrazioni, in cui sia assicurato pari partecipazione e pari dignità a tutti gli attori, in un progetto di cooperazione che stabilisca fin dall'inizio finalità comuni condivise tra persone uguali ma diverse, la cui finalità sia esplicitamente declinata verso un'uguale cittadinanza<sup>14</sup>.

## L'Islam e i musulmani

In generale, la migrazione e l'insediamento in Europa, contesto di vita per molti musulmani, hanno imposto svariate trasformazioni, tanto nella pratica religiosa quanto nell'appartenenza e nelle modalità di dirsi e essere «musulmani», all'interno di una comunità che già in partenza si pone plurale, data la sua storia e la sua diffusione geografica. Le ragioni di queste trasformazioni potrebbero essere trovate, ad esempio, nel diverso modo di vivere la religiosità in un ambiente in cui l'Islam è religione minoritaria, ma anche nei limiti materiali dovuti spesso alla mancanza di strutture e di possibilità effettive di esercitare la fede.

Ma cosa significa essere “musulmano”? Ci sono coloro che si riconoscono in questa tradizione religiosa perché fortemente legati ad essa dal punto di vista esperienziale, coloro che invece mantengono un rapporto distaccato con la pratica o che valorizzano solo alcuni elementi della tradizione teologica o, ancora, coloro che vivono la religione come mero fatto identitario, senza necessariamente rispettare le pratiche. Questa situazione induce facilmente a concludere che l'Islam presenta un'evidente complessità sociologica, dal momento che può essere attraversata da una pluralità di piani analitici, un tratto caratteristico che decostruisce una sua immagine piuttosto diffusa basata sul senso di appartenenza e osservanza *tout court*<sup>15</sup>.

La componente musulmana residente in Italia mostra come suo tratto caratteristico una diversificazione dei Paesi di origine<sup>16</sup>, una specificità che la con-

<sup>14</sup> Cfr. L. LUATTI (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma 2009; D. CAPPERUCCI, C. CARTEI, *Curricolo e intercultura. Problemi, metodi, strumenti*, FrancoAngeli, Milano 2010.

<sup>15</sup> K. RHAZZALI, M. EQUIZI, *I Musulmani e i loro luoghi di culto*, in E. PACE (a cura di), *Le religioni nell'Italia che cambia. Mappe e bussole*, Carocci, Roma 2013, pp.47-63.

<sup>16</sup> Tra gli oltre **5 milioni** di stranieri residenti in Italia a inizio 2017, **i cristiani risultano il 56% del totale degli stranieri** residenti in Italia. Tra i cristiani, gli ortodossi rappresentano il 55%, i cattolici il 35%, le altre fedi cristiane il 10%, mentre i musulmani sono solo poco più del 29%. Il restante 15 per cento è composto da altre religioni e da atei e agnostici (7,3%). Questi dati sfatano il pregiudizio secondo cui la maggior parte degli immigrati professa l'Islam. La maggior parte dei musulmani residenti in Italia proviene da: Marocco, Albania, Bangladesh, Pakistan, Tunisia e Egitto. La regione in cui vivono più stranieri residenti di fede musulmana, minorenni inclusi, è la Lombardia, seguita da Emilia Romagna, Veneto e Piemonte. Cfr. Fondazione ISMU, *Falsi miti: Più musulmani che cristiani tra gli immigrati?*, <<http://www.ismu.org/2017/10/piu-musulmani-cristiani-gli-immigrati/>>.

traddistingue da quella che vive in altri Paesi europei, in genere caratterizzata da poche nazionalità distintamente prevalenti, impedendo l'identificazione esclusiva con un singolo Paese (e.g. caso turco-tedesco o franco-algerino), sia a livello istituzionale che sul piano della percezione, per cui l'immigrazione musulmana in Italia sconta più differenze che somiglianze<sup>17</sup>. Questa pluralità di provenienze pone come conseguenza una netta complessità anche nelle tipologie di Islam vissuto e professato, al di là della tradizionale divisione tra sunniti e sciiti<sup>18</sup>. Infatti, se l'appartenenza religiosa, a maggior ragione nel contesto di migrazione, può indurre a un forte sentimento aggregante, relativamente all'Islam è altrettanto vero che l'espressione religiosa spesso può risultare filtrata attraverso le diverse culture etniche dei Paesi d'origine. A ciò si aggiunge la tipologia di interpretazione di Islam, da quelle più tradizionali a quelle più moderne, in cui i vari individui, gruppi o organismi si identificano. Infine, un ulteriore elemento di complessità è costituito dalle varietà di appartenenze individuali alla comunità islamica. In effetti, l'equivalenza tra individuo d'origine straniera proveniente da un contesto di tradizione musulmana e individuo che si autodefinisce musulmano praticante e che concretizza questa appartenenza con l'affiliazione ad un'organizzazione musulmana non può essere data per scontata. Infatti, l'appartenenza culturale all'universo islamico comprende una pluralità di tipologie di relazione individuale, che ancor più che nei Paesi di origine, hanno modo di manifestarsi<sup>19</sup>.

La scuola, in cui la diversità religiosa attraversa le storie degli studenti e si richiama molto spesso a radici provenienti da Paesi diversi dall'Italia, non fa eccezione<sup>20</sup>. La pluralità (etnica, culturale, religiosa) chiama in causa in maniera decisiva l'impostazione e l'insegnamento della religione cattolica (IRC)<sup>21</sup> e più in generale l'istituzione scolastica stessa nella sua natura di agenzia educativa e culturale, aperta a tutti senza distinzione di alcun tipo (ideologico, religioso, etnico) e «fondata sui valori comuni di convivenza che coincidono con i diritti fondamentali della persona, garantiti a livello costituzionale e internazionale»<sup>22</sup>. Nel riconoscimento e nel rispetto delle «identità etniche, culturali e religiose cui i giovani si richiamano, garantendo gli spazi necessari perché queste identità vengano evidenziate e possano svilupparsi»<sup>23</sup>, la presenza di alun-

<sup>17</sup> Cfr. S. ALLIEVI, *Islam italiano e società nazionale*, in A. FERRARI (a cura di), *Islam in Europa/Islam in Italia tra diritto e società*, Il Mulino, Bologna 2008, pp.43-75.

<sup>18</sup> Cfr. A. CUCINIELLO, *Il volto plurale dell'islam: sunniti e sciiti tra Paesi di origine e contesti di migrazione*, Fondazione ISMU, Milano 2016, <[www.ismu.org/2016/07/approfondimenti-e-bibliografia/](http://www.ismu.org/2016/07/approfondimenti-e-bibliografia/)>.

<sup>19</sup> Cfr. C. SAINT-BLANCAT (a cura di), *L'islam in Italia. Una presenza plurale*, Edizioni Lavoro, Roma 1999.

<sup>20</sup> Cfr. A. CUCINIELLO, *Religioni e scuole nell'Italia che cambia*, in F. CARUSO, V. ONGINI (a cura di), *Scuola, migrazioni e pluralismo religioso*, Tau Editrice, Todi 2017, pp. 135-142.

<sup>21</sup> Cfr. *Indicazioni Nazionali per l'Insegnamento della Religione Cattolica 1° e 2° Ciclo di Istruzione e Formazione*.

<sup>22</sup> Presidenza Consiglio dei Ministri, *L'esercizio della libertà religiosa in Italia*, 2013, p. 43, <[http://presidenza.governo.it/USRI/confessioni/Esercizio\\_liberta\\_religiosa\\_italia.pdf](http://presidenza.governo.it/USRI/confessioni/Esercizio_liberta_religiosa_italia.pdf)>.

<sup>23</sup> Ibid.

ni di altro credo, sintomo di una più ampia pluralizzazione religiosa della società, dovrebbe indurre verso un rilancio della materia in chiave storico-critica e comparatistico-interdisciplinare nella prospettiva di favorire una maggior conoscenza e il rispetto reciproco fra differenti tradizioni religiose<sup>24</sup>.

## L'Islam e i musulmani nei libri di testo

Fermo restando che il sapere pedagogico va costruito esaminando l'interconnessione fra teorie, processi e competenze specifiche, attraverso una costante azione riflessiva, relazionale e cooperativa che riesca a problematizzare teorie di riferimento, pratiche educative e attori coinvolti, i modelli della cultura occidentale non possono essere ritenuti come valori paradigmatici e proposti agli alunni come fattori di conformizzazione. Pertanto, riuscire a decostruire una visione monoculturale del mondo che compromette senz'alcun dubbio l'interazione e il dialogo, significa anche poter superare un approccio di tipo etnocentrico. In questo senso, la scelta responsabile di libri scolastici, materiali e strumenti risulta particolarmente cruciale<sup>25</sup>. Di fatto i testi di scuola, al di là dei contenuti disciplinari specifici, si fanno spesso portavoce di visioni del mondo e modelli valoriali di riferimento che rispecchiano la realtà culturale in cui sono stati concepiti e vengono impiegati.

La capacità degli insegnanti e degli educatori di analizzare e valutare i propri «ferri del mestiere», tra *testo* e *con-testo*, si rivela sempre di più un'abilità indispensabile che qualifica il loro ruolo professionale in una scuola che cambia rapidamente il proprio aspetto. Questa operazione, ovviamente, comporta un complesso processo di analisi, la padronanza di un quadro teorico di riferimento valoriale e disciplinare, nonché una lettura approfondita dei bisogni degli studenti, in quanto richiama una precisa idea di interazione didattica e di gestione dell'eterogeneità culturale e linguistica delle classi. Parimenti, esprime e orienta lo stile educativo e relazionale, come pure l'approccio ai saperi<sup>26</sup>, perciò non è mai un'operazione poco rilevante o neutra, anzi aiuta a promuovere nei soggetti in apprendimento uno spirito critico con cui leggere la società del proprio tempo.

Alla luce di questa premessa, qual è l'immagine che la scuola trasmette dell'Islam e dei musulmani attraverso i testi adottati?

<sup>24</sup> A. SAGGIORO, M.C. GIORDA, *La materia invisibile. Storia delle religioni a scuola. Una proposta*, EMI Bologna 2011. Cfr. L. PEDRALI (a cura di), *È l'ora delle religioni. La scuola e il mosaico delle fedi*, EMI, Bologna 2002; E. GENRE, F. PAJIER, *L'Unione Europea e la sfida delle religioni. Verso una nuova presenza della religione nella scuola*, Claudiana, Torino 2005; B. SALVARANI (a cura di), *Perché le religioni a scuola*, EMI, Bologna 2011.

<sup>25</sup> Cfr. G. CIPOLLARI, A. PORTERA (a cura di), *Cultura, culture, intercultura. Analisi in chiave interculturale dei libri di testo della scuola primaria*, Irre Marche, Ancona 2004; C. BARGELLINI, E. CICCARELLI (a cura di), *Islam a scuola. Esperienze e risorse*, Quaderno ISMU, 2 (2007), <[http://www.ismu.org/wpcontent/uploads/2014/04/vol-intero\\_islam-ascuola.pdf](http://www.ismu.org/wpcontent/uploads/2014/04/vol-intero_islam-ascuola.pdf)>.

<sup>26</sup> C. BRUNELLI, G. CIPOLLARI, M. PRATISSOLI, *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*, EMI, Bologna 2007; M. FIORUCCI (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, FrancoAngeli, Milano 2011.

La riflessione e i dibattiti sulla questione non sono mancati negli ultimi anni, e tutt'ora sono presenti, sia nel mondo arabo sia in Europa e in America<sup>27</sup>, con approcci variegati e con conclusioni non sempre concordanti. Più recentemente, l'istituto tedesco Georg Eckert<sup>28</sup> ha condotto un'indagine per conto del Ministero degli esteri tedesco su testi scolastici di Austria, Francia, Germania, Gran Bretagna e Spagna, concludendo che verso l'Islam c'è un «razzismo culturale» che nasce già dai manuali adottati nelle scuole europee che tendono a trasmettere e rafforzare stereotipi e pregiudizi nei confronti della religione e della cultura musulmana. La conclusione a cui si è giunti è che l'Islam in generale è proposto come un sistema religioso monolitico, arretrato, immutato, anti-femminista senza alcuna riflessione sulla sua realtà pluralistica nei differenti piani: religioso, storico, giuridico, ideologico, politico, nazionale e culturale, nonché sui processi di modernizzazione.

Non di rado si assiste ad analisi distorte del credo islamico alimentate da stereotipi che incoraggiano un populismo islamofobico, o a soluzioni pseudo-interculturali a buon mercato che mirerebbero al rispetto delle sensibilità e a favorire processi di inclusione. È in questa linea che una scuola elementare austriaca ha ordinato agli insegnanti di non parlare più degli assedi di Vienna (1529 e 1683) per non rischiare di offendere i «nuovi austriaci» di fede islamica. L'iniziativa è stata evidentemente subito colta dalla stampa e il seguente titolo giornalistico indica la risonanza data: «Austria: “Cambiamo i libri di storia per rispetto verso gli islamici”»<sup>29</sup>.

La situazione italiana ad oggi purtroppo non è molto diversa, pur ammettendo alcuni passi avanti grazie ad una maggiore consapevolezza analitica dei docenti nella scelta dei materiali didattici e soprattutto al contributo di testimonianze dirette di ragazzi, cosiddetti di seconda generazione<sup>30</sup>.

In generale, oltre alla qualità spesso discutibile delle informazioni presenti nei testi, lo spazio dedicato rimane ancora troppo esiguo per poter trattare in modo serio tutta la complessità di una civiltà che non è nata ieri. Nel nostro contesto culturale, la paura dell'Islam è storia antica: il passato di incontri non sempre pacifici rappresenta certamente un lascito che sarebbe ingenuo pensare non si rifletta ancora nella storia attuale<sup>31</sup>. Chiaramente se reso l'unico motivo di confronto, non aiuta a progredire nella conoscenza reciproca e nella

<sup>27</sup> Nel 2008 l'American Textbook Council ha pubblicato la ricerca *Islam in the Classroom: what the textbooks tell us*; cf. <[www.historytextbooks.org/islam.htm](http://www.historytextbooks.org/islam.htm)>.

<sup>28</sup> *No Chance of Belonging? Islam and Modern Europe Remain Segregated in European Textbooks*. Cfr. <[www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Presse\\_interviews/Islam\\_in\\_textbooks\\_short\\_version.pdf](http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Presse_interviews/Islam_in_textbooks_short_version.pdf)> (short version).

<sup>29</sup> <<http://www.mattinonline.ch> (25.06.2013)>.

<sup>30</sup> Cfr. A. FRISINA, *Quale islam si propone e quale islam si recepisce? Un'analisi tra le scolaresche italiane. Il caso milanese*, in G. SCIORTINO, A. COLOMBO (a cura di), *Stranieri in Italia. Un'immigrazione normale*, Il Mulino, Bologna 2003, pp. 253-279; P. BRANCA, *Yalla Italia! Le vere sfide dell'integrazione di arabi e musulmani nel nostro paese*, Edizioni Lavoro, Roma 2007; A. GRANATA, *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma 2011.

<sup>31</sup> Cfr. L. SCARLINI, *La paura preferita: Islam, fascino e minaccia nella cultura italiana*, Mondadori, Milano 2005; M. MASSARI, *Islamofobia: la paura e l'islam*, Laterza, Roma-Bari 2006.

costruzione di un futuro che non guardi solo al passato. Così procedendo si tenderebbe a rendere problema di oggi l'eredità di ieri su cui continua ad imperare l'immagine di una sorta di *homo islamicus*, o nella migliore delle ipotesi un'immagine esotica, affascinante e sconvolgente allo stesso tempo, che trova le sue origini nella letteratura europea dell'Ottocento<sup>32</sup>.

La necessità di fare uso di generalizzazioni e di simbolismi che riducono in pochi tratti le vicende di un episodio o persino di una cultura, è una caratteristica dell'essere umano. Ma quando questi processi di classificazione, che spesso sfociano anche in vere e proprie gerarchizzazioni, costituiscono una prassi nell'approccio all'altro da sé, sovente diventano l'anticamera di un sapere pregiudizievole e stereotipato che dà un riflesso falsato della realtà e sicurezze solo apparenti.

Quando si parla di Islam e di musulmani a scuola e nei testi scolastici<sup>33</sup>, si dovrebbe fare maggiore ricorso all'impiego di strumenti delle scienze sociali per prendere in considerazione gli aspetti socioeconomici, demografici, politici, ma anche per non trascurare sia le peculiarità storico-sociali sia le contiguità che si sono sviluppate nelle sfere del sapere e dell'agire umano, a seguito dei continui intrecci tra la civiltà musulmana e altri sistemi e culture con cui è venuta in contatto. Dunque, si tratta di superare un metodo essenzialmente sincronico che nella maggior parte dei testi non tiene conto dell'evoluzione nel corso del tempo, con il risultato che la rappresentazione dell'Islam e del mondo musulmano sia «su uno stesso piano archeologico (e perciò privo di evoluzione fino a oggi) alla pari degli antichi Greci e Romani»<sup>34</sup>.

Questo scopo potrebbe essere perseguito, ad esempio, facendo riferimento a corrispondenze cronologiche (es. con una tavola cronologica comparata) tra gli eventi della storia islamica e quelle di altre civiltà, al fine di non percepire l'universo islamico come un'entità sconnessa dalle altre realtà culturali.

<b>570 (?)</b>	Italia	Europa	Paesi extraeuropei	Cultura, scienza, società
	Muhammad (Maometto), il futuro profeta dell'Islam, nasce alla Mecca, nella tribù dei Quraysh.			
<b>580</b>	Italia	Europa	Paesi extraeuropei	<b>Cultura, scienza, società</b>
	Gregorio di Tours scrive la prefazione della <i>Historia Francorum</i> .			
<b>586</b>	Italia	Europa	Paesi extraeuropei	Cultura, scienza, società
	Conversione dei visigoti al cattolicesimo.			
<b>590</b>	Italia	Europa	Paesi extraeuropei	Cultura, scienza, società
	Gregorio Magno eletto papa.			
<b>590-615</b>	Italia	Europa	Paesi extraeuropei	Cultura, scienza, società
	Agilulfo e Teodolinda promuovono la conversione dei longobardi al cattolicesimo.			
<b>591</b>	Italia	Europa	Paesi extraeuropei	<b>Cultura, scienza, società</b>
	Gregorio Magno scrive il <i>Liber regular pastoralis</i> sui compiti del clero.			
<b>597</b>	Italia	Europa	Paesi extraeuropei	Cultura, scienza, società
	Conversione degli anglosassoni al cattolicesimo.			

(Esempio di tavola cronologica comparata)<sup>35</sup>

<sup>32</sup> Cfr. E. SAID, *Orientalismo*, Feltrinelli, Milano 1999.

<sup>33</sup> P. BRANCA, A. CUCINIELLO, *Scuola e Islam*, in A. MELLONI (a cura di), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Il Mulino, Bologna 2014, pp. 283-300. Cfr. K.F. ALLAM, *La percezione dell'Islam nei testi scolastici italiani*, in F. MASSIMEO, A. PORTOGHESE, P. SELVAGGI (a cura di), *L'insegnamento delle religioni oggi*, IRSAE Puglia, Bari 1998; F. CARDINI, *L'Islam dei "manuali" scolastici*, in I. SIGILLINO (a cura di), *L'Islam nella scuola*, FrancoAngeli, Milano 1999, pp. 20-29.

<sup>34</sup> G. VERCELLIN, *Istituzioni del mondo musulmano*, Einaudi, Torino 2002, p. XIII.

<sup>35</sup> La tavola cronologica comparata completa è disponibile in appendice al testo P. BRANCA, A. CUCINIELLO, *Destini incrociati. Europa e Islam*, Boroli, Milano 2007 (<<http://www.fondazioneaegboroli.it/images/pdf/destini-incrociati.pdf>>).



Di fatto, i riflessi plurali di una società polisegmentata, quale quella islamica, frutto di incontri e scambi all'interno di vivaci processi culturali, sono tutt'oggi riscontrabili sia nei diversi contesti nazionali d'origine (a livello culturale come linguistico) sia in quelli di migrazione, anche se nell'immaginario collettivo non risulta infrequente ancora una corrispondenza sinonimica tra l'essere «arabo» e l'essere «musulmano», *ergo* l'Islam è «la religione degli arabi».

La sfida sta anche nel superare la concezione di un'Europa monolitica e moderna *versus* un Islam monolitico e antiquato. Un buon inizio potrebbe essere quello di evitare di dedicare ampie trattazioni esclusivamente all'espansione islamica ricondotta quasi sempre a imprese militari: «Probabilmente la vittoria araba fu favorita, oltre che dalla debolezza dell'impero bizantino e di quello persiano, anche dall'ostilità dei sudditi verso i due imperi, visti soltanto come rapaci percettori di imposte e feroci persecutori delle minoranze religiose. Per questo motivo le popolazioni locali preferirono accettare il dominio più tollerante e meno opprimente degli arabi, convertendosi gradualmente alla religione islamica»<sup>36</sup>.

Al contempo, però, bisogna dire che non raramente viene dato spazio al grande fermento scientifico (che fu) nelle illustri capitali islamiche di Baghdad, Damasco, Cairo, Cordoba, grazie al quale ci furono enormi progressi in campi come l'ingegneria, la medicina, l'astronomia, la geografia, oltre a consentire il recupero dell'antica cultura classica: «Il merito principale degli arabi non è solo di aver dato alla civiltà medievale grandi scienziati, ma soprattutto di aver trasmesso all'occidente molta parte della cultura greca antica»<sup>37</sup>. Purtroppo, però, spesso questi elementi sono inseriti in palesi voragini storiche. Non di rado si passa *tout court* dal medioevo alla contemporaneità, in capitoli che uniscono la tematica dell'immigrazione a quella del terrorismo o a quella di un'incombente rivalità religiosa che porta a dichiarare che a causa dell'immigrazione dai Paesi di religione islamica, oggi l'Islam è divenuta la seconda religione in Italia, dopo il cattolicesimo<sup>38</sup>.

Al contrario, partendo da un percorso con un taglio antropologico contestualizzato nell'area culturale mediterranea che ha visto nascere i tre monoteismi, altro approccio potrebbe essere la valorizzazione della comune discendenza abramitica che può agevolare percorsi di collocazione del fenomeno religioso islamico in una cornice più ampia, accanto alle identità ebraica e cristiana, una comunanza di cui anche il Corano parla in riferimento alle religioni che ricevettero un Libro rivelato<sup>39</sup>.

<sup>36</sup> M. FARINA, G. SOLFAROLI CAMILLONI, *Chronostoria. Tempi e spazi del medioevo 2*, SEI, Torino 2007, p. 128.

<sup>37</sup> Ivi, pp. 136-137.

<sup>38</sup> Cfr. G. CARRÙ, *Vivere con gli altri*, Elledici, Torino 2002, p. 122; M. FARINA, G. SOLFAROLI CAMILLONI, *Chronostoria*, cit., pp. 130-131.

<sup>39</sup> Gruppo IRC (Diocesi di Latina), *Didattica Interculturale della Religione: l'Islam a scuola*, EMI, Quaderni dell'interculturalità, 4, Bologna 1997.

Perpetuare l'enfasi su un confronto impari con la civiltà europea, o solo su aspetti che dividono, anziché su elementi comuni che uniscono, senza negare le specificità e le criticità, riflette una percezione frammentata della storia islamica da parte della cultura occidentale che pure non è mai stata monoliticamente cristiana: a costruirne la sua identità infatti sono intervenute anche culture altre<sup>40</sup>.

Un certo confronto impari può essere osservato anche nelle applicazioni di categorie storiografiche della storia occidentale alla storia islamica, nell'utilizzo di espressioni quali «medioevo arabo-islamico» o «rinascimento islamico», escludendo visioni che contemplino contesti, sguardi e atteggiamenti plurali<sup>41</sup>. Queste potrebbero essere recuperate attraverso il ricorso a fonti primarie arabe (e non esclusivamente a quelle occidentali) che, come punto di partenza della trattazione o supporto e integrazione rispetto al testo principale, potrebbero aiutare ad allargare il campo visivo e la riflessione su come stesse vicende storiche possano essere lette in modo plurale, perché plurali possono essere le interpretazioni e i punti di vista.

Non raramente si osserva anche una certa confusione terminologica, il più delle volte frutto di approssimazione, nell'impiegare come sinonimi termini quali *Islām* e *islamismo*, *musulmano* e *islamico*, trascurando che nelle scienze sociali il concetto di *islamismo* incarna una categoria di attività politica connessa a specifiche strategie nella quale l'Islam è principalmente sostrato politico più che espressione di una fede. Un altro esempio è quello dell'ambiguità evidente nell'uso della parola araba *Allah* (in italiano «Iddio») che non di rado indirettamente finisce per rappresentare «il dio degli Arabi» e non l'entità divina che unisce i tre credi monoteistici. Non da ultimo, solo pochi testi approfondiscono il concetto di *jihād* in una dimensione diacronica. Nella sua traduzione interpretazione, spesso si continua a dare unicamente spazio al concetto tutto occidentale di «guerra santa», a discapito dell'interpretazione di questo obbligo religioso vissuto come sforzo sulla via di Dio, contro le passioni dell'anima e l'attaccamento ai beni materiali<sup>42</sup>.

Infine, tra gli aspetti strutturali di un libro di testo, anche gli apparati iconografici (tipologia, funzioni, fonti) rivestono grande importanza. Occorre dunque essere consapevoli del loro utilizzo e la loro lettura/decodifica deve essere sempre sollecitata anche quando non esplicitamente prevista da indicazioni dell'autore. Esempi ancora non molto diffusi di lettura guidata delle immagini, con un evidente investimento sulla comunicazione visiva, si scontrano con una

<sup>40</sup> M. JEVOLELLA, *Le radici islamiche dell'Europa*, Boroli, Milano 2005; A. ARUFFO, *L'Europa e le sue radici islamiche*, Datanews, Roma 2007; M. CAMPANINI, *L'Islam, religione dell'Occidente*, Mimesis, Sesto S. Giovanni 2016.

<sup>41</sup> A. MAALOUF, *Le crociate viste dagli arabi*, SEI, Torino 2005; E. PERILLO (a cura di), *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2010.

<sup>42</sup> Cfr. A. CUCINIELLO, *Islam tra testi e con testi*, in C. BARGELLINI, E. CICCARELLI (a cura di), *Islam a scuola. Esperienze e risorse*, Quaderno ISMU, 2 (2007), pp. 117-128.

pluralità di corredi iconografici con un ruolo meramente decorativo e non sempre coerenti (o decontestualizzate) con il testo cui si riferiscono (ad es. miniature persiane o turche non coeve ai fatti esposti), prive di didascalie, di fonti o con citazioni incomplete, spesso finiscono per creare una sorta di controformazione rispetto all'intento del testo. Tra le parole e le immagini viene a crearsi una relazione asimmetrica, per cui il messaggio voluto viene annullato e l'informazione risulta compromessa o ambigua proprio per la predominanza comunicativa di un linguaggio sull'altro.

Di seguito viene proposta una griglia utile per l'analisi dei testi. La griglia propone dei descrittori raggruppati in tre aree: testi, immagini, apparati didattici.

Citazione bibliografica del testo da cui è stato tratto il capitolo da analizzare								
Autore: .....								
Titolo, sottotitolo: .....								
Anno 1° ed.: .....								
Editore: .....città.....								
Titolo capitolo/unità	n° pag.	Testo	Fonte	Lingua/parole	Immagine	Fonte	Apparati didattici	Osservazioni

(Esempio di griglia per l'analisi dei testi) <sup>43</sup>

## Conclusioni

Nel più ampio discorso sul dialogo interculturale, la diversità culturale va pensata, vissuta e «integrata» come una risorsa positiva nei complessi e ampi processi di crescita delle persone e della società<sup>44</sup>. In questa direzione, anche le differenti religioni<sup>45</sup> possono rappresentare un'importante occasione per (ri)scoprire la propria identità culturale, valorizzando sia le specificità di ciascuna comunità sia gli elementi comuni che si prestano a favorire incontri e dialoghi, e a prevenire/contrastare forme di chiusura e di «radicalismo» da parte delle giovani generazioni<sup>46</sup>.

<sup>43</sup> M. CLEMENTI, *Libri di testo e intercultura*, in C. BARGELLINI, E. CICCARELLI (a cura di), *Islam a scuola. Esperienze e risorse*, Quaderno ISMU, 2 (2007), pp. 101-110.

<sup>44</sup> Cfr. M. COLOMBO, *Chi ha paura dell'intercultura?*, in "Vita e Pensiero", n. 3, 2016, pp. 46-52.

<sup>45</sup> Cfr. E. PACE (a cura di), *Le religioni nell'Italia che cambia*, Carocci, Roma 2013; F. CARUSO, V. ONGINI (a cura di), *Scuola, migrazioni e pluralismo religioso*, Tau Editrice, Todi 2017.

<sup>46</sup> Cfr. D. MEURET, *La scuola e il contrasto alla fascinazione per il terrorismo religioso*, in "Scuola democratica", n. 3, 2015 (settembre dicembre), pp. 499-520; U. CONTI (a cura di), *Elementi per una sociologia del*

Nonostante i processi di secolarizzazione in Occidente abbiano prodotto una forte marginalizzazione dell'esperienza religiosa nei limiti della sfera privata, spesso sradicando dalla cultura ogni espressione religiosa, il pluralismo religioso, legato essenzialmente al fenomeno delle migrazioni, è sempre più evidente negli spazi pubblici, in cui la dimensione religiosa della persona umana e la pluralità delle tradizioni religiose di appartenenza si rendono visibili e possono causare conflitti. Per quanto concerne la presenza islamica in Italia, il costituirsi progressivo di una popolazione musulmana residente stabilmente in Italia, a cui va aggiunto l'arrivo, soprattutto a partire dagli anni novanta, di musulmani per i quali anche nei contesti d'origine la religione era (ed è) centrale nella costruzione dello spazio pubblico, ha suscitato da un punto di vista culturale e politico una serie di problematiche già emerse in altri Paesi europei che hanno, contemporaneamente, permesso di instaurare diversificati e ampi rapporti con i vari ambiti sociali e culturali, nonché con le istituzioni del Paese di accoglienza. Del resto, se «la presenza delle comunità musulmane non pone problemi giuridicamente insolubili né particolarmente nuovi»<sup>47</sup>, è altrettanto realistico il fatto che l'Islam, ponendo sostanzialmente delle questioni di cittadinanza nuove, porti a rimettere in questione delle «certezze» e a ripensare degli equilibri che parevano essere consolidati.

*terrorismo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2016; M. SANTAGATI, M.C. GIORDA, A. CUCINIELLO, *Immigrazione in Europa e attrazione giovanile per il radicalismo violento. Concetti chiave per l'analisi*, in G. LAZZARINI, L. BOLLANI, F. ROTA (a cura di), *Aggressività e violenza. Fenomeni e dinamiche di un'epoca spaventata*, Franco Angeli, Milano 2017, pp. 122-143.

<sup>47</sup> S. FERRARI, *Lo statuto giuridico dell'islam in Europa occidentale*, in S. FERRARI (a cura di) *Islam ed Europa. I simboli religiosi del vecchio continente*, Carocci, Roma 2006, p. 57.