

FONDAZIONE

INIZIATIVE E STUDI
SULLA MULTIETNICITÀ

Islam a scuola: esperienze e risorse

a cura di

COSTANZA BARGELLINI

ELISABETTA CICCARELLI



Quaderni ISMU
2/2007

Settore Scuola Formazione
Fondazione Ismu
Via Copernico, 1 (ingresso da Via Galvani 16)
20125 Milano
Tel. + 39.02.67877940-41
Fax + 39.02.67877979
scuolaformazione@ismu.org

L'elenco delle pubblicazioni della Fondazione Ismu è consultabile sul sito
www.ismu.org

Editing: *Elena Bosetti*

© Copyright Fondazione Ismu, Milano

Tutti i diritti riservati. È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, anche a uso interno o didattico, non autorizzata.

Stampato a Milano nel mese di maggio 2007
Graphiti s.r.l. – V.le della Repubblica, 2 – 20017 Cornaredo

*A Souad Benkhdim,
donna coraggiosa,
instancabile tessitrice
di dialogo e di integrazione*

Si ringraziano:

Michael Andenna per il contributo dato al progetto a partire dalla prima edizione.

I formatori dei laboratori: Mara Clementi, Silvana Cantù, Antonio Cuciniello.

I relatori degli incontri seminariali tenutisi presso la Fondazione Ismu nella primavera 2006: Paolo Branca, Elena Bolognesi, Antonio Cuciniello, Silvio Ferrari.

Valentina Ferri, Cristina Zanzottera e Gabriella Lessana per la collaborazione alla stesura e alla cura editoriale del Quaderno.

Maria Teresa Tiana dell'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia per la collaborazione istituzionale.

I referenti intercultura dei CSA: Patrizia Capoferri (Brescia), Carolina Marchesi (Bergamo), Giancarlo Onger (Cremona), Lucia Balboni (Mantova), Rosy Spadaro (Milano), Rossella Di Maggio (Varese) per la collaborazione organizzativa e progettuale.

I docenti che hanno condotto i gruppi di lavoro nelle diverse province:

Alessandra Bertelli, Laura Beltrami, Maria Brambilla, Tiziana Cozzi, Annalisa de Vita, Rossella Di Maggio, Maria Ferrari, Bianca Gheza, Marilena Gritti, Giuliana Guastalla, Laura Lorelli, Fiorella Orlandi, Giovanni Resteghini, Monica Rizzardi, Lorenza Scarinzi, Patrizia Tomassini

Le scuole che hanno ospitato gli incontri:

I.C. "A. da Rosciate", via Codussi, 7 - Bergamo

ITC "Abba-Ballini", Via Tirandi 3 - Brescia

ITC "Beltrami", Corso Palestro 33 - Cremona

IS "Bonomi Mazzolari", Via Amadei 35 - Mantova

SMS "Pellico", via Appiani 1 - Varese

Le *Pagine arcobaleno* sono state redatte da:

Bergamo - Daniela Di Palma

Brescia - Anna Tomasoni

Como e Lecco - Massimiliano Cossi

Cremona - Ilaria Tresoldi

Lodi - Laura Lauridia

Mantova - Elisa Leotti

Milano - Angela Giannella

Pavia - Elena Varotto

Sondrio - Rachida Chekkaf

Varese - Tiziana Cozzi

Indice

Introduzione di <i>Costanza Bargellini e Elisabetta Ciccirelli</i>	pag. 7
Parte prima - Conoscere l'Islam	» 15
1. Il Corano tra storia e quotidianità di <i>Michael Andenna</i>	» 17
2. Aspetti pedagogici dell'Islam di <i>Antonio Cuciniello</i>	» 33
3. Aspetti antropologico-culturali dell'Islam di <i>Paolo Branca</i>	» 51
4. Aspetti giuridici e istituzionali dell'Islam di <i>Silvio Ferrari</i>	» 67
5. Aspetti relazionali e spirituali dell'Islam di <i>Elena Bolognesi</i>	» 81
Parte seconda - L'Islam nei libri di testo: un'esperienza laboratoriale	» 99
6. Libri di testo e intercultura di <i>Mara Clementi</i>	» 101
7. Riflessioni sui laboratori di <i>Silvana Cantù</i>	» 111

8. Islam fra testi e con-testi di <i>Antonio Cuciniello</i>	pag. 117
Parte Terza - Apriti Sesamo	» 129
9. Apriti Sesamo: un progetto sulla lingua e la cultura di origine di <i>Silvana Cantù e Antonio Cuciniello</i>	» 131
Appendice documentaria	» 143
Bibliografia e sitografia per approfondimenti	» 165
Pagine arcobaleno (su CD)	

Introduzione

di *Costanza Bargellini e Elisabetta Cicciarelli*

1. L'organizzazione del quaderno

Gli incontri con i docenti e i relativi laboratori realizzati in cinque province lombarde nell'anno scolastico 2005-2006 che vengono qui presentati, rappresentano una continuazione del percorso iniziato tre anni fa con il progetto "I tanti volti di una religione: l'Islam in classe", i cui risultati sono già stati pubblicati nella collana dei quaderni Ismu.

In seguito al vivo interesse suscitato tra i docenti e grazie alla fattiva collaborazione tra Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia, Fondazione Ismu e CSA provinciali, è stato possibile riproporre un'iniziativa di approfondimento, con una novità rappresentata dai laboratori territoriali. Quindi non solo incontri di aggiornamento, ma un percorso di formazione con il doppio obiettivo di sensibilizzare il personale docente e non docente della scuola rispetto alla tematica dell'integrazione culturale e di creare gruppi di lavoro territoriali. L'obiettivo finale delle azioni è stato quello di avviare una riflessione comune e condivisa sulle caratteristiche della presenza di musulmani nella scuola italiana e sulla possibilità di valorizzare tale presenza per una crescita culturale di tutti gli studenti.

Questo quaderno, il secondo quindi pubblicato dalla Fondazione Ismu sul tema dell'Islam a scuola, rappresenta la testimonianza del percorso più recente e contiene i contributi ricevuti, le riflessioni emerse, i risultati dei laboratori territoriali e una mappatura delle risorse lombarde in tema di integrazione culturale e dialogo interreligioso, con particolare attenzione all'Islam.

Oltre alla documentazione relativa al progetto sono stati raccolti in questo volume alcuni materiali non strettamente legati al Progetto "Islam a scuola" ma che, per affinità del tema trattato, sono stati ritenuti utili, sia per completare il quadro di informazioni relativo alla complessa realtà islamica, sia per offrire spunti di riflessione rispetto alla necessità di rispondere in modo innova-

tivo alle esigenze di formazione della nuova utenza scolare caratterizzata da una forte multiculturalità.

Nelle fasi di dibattito e di riflessione seguite agli incontri di apertura dei percorsi di formazione è infatti emersa, in modo molto evidente, la difficoltà per molti operatori scolastici di reperire informazioni corrette sulla complessa realtà islamica, informazioni che sono invece fondamentali per evitare errori, lavorare meglio nelle classi sempre più multiculturali, e stabilire buoni rapporti di collaborazione con le famiglie.

Per venire incontro a questa esigenza e arricchire il quadro di informazioni, è sembrato opportuno introdurre, oltre all'intervento di Michael Antenna negli incontri territoriali, le trascrizioni delle relazioni relative ad un seminario tenuto da esperti islamologi nella primavera del 2006 presso la Fondazione Ismu, sui diversi aspetti della realtà musulmana.

Nella pubblicazione sono state quindi inserite quattro relazioni: sugli aspetti pedagogici dell'Islam (Antonio Cuciniello), sugli aspetti antropologico-culturali dell'Islam (Paolo Branca), sugli aspetti giuridici e istituzionali dell'Islam (Silvio Ferrari) e sugli aspetti relazionali e spirituali dell'Islam (Elena Bolognesi).

La presentazione del Progetto Apriti Sesamo, giunto al suo secondo anno di attività e che prevede laboratori di mantenimento della lingua d'origine per studenti arabo-foni e di italiano L2 per il loro genitori è stata, invece, inserita perché rappresenta uno sviluppo innovativo delle attività che le scuole stanno mettendo in campo per adeguarsi alla nuova realtà multiculturale.

Il progetto rappresenta infatti un interessante esempio di ampliamento dell'offerta formativa in risposta ai nuovi bisogni posti dall'utenza straniera.

In allegato al quaderno è stato inserito, infine, un CD dal titolo "Pagine arcobaleno", contenente tutte le informazioni relative a centri, associazioni, cooperative, luoghi di culto ed enti che si occupano di accoglienza, intercultura e dialogo interreligioso con l'obiettivo di fornire ai docenti uno strumento concreto, da utilizzare nel lavoro quotidiano.

Per ogni ente è stata redatta una scheda informativa contenente non solo i riferimenti anagrafici, ma anche il tipo di servizio che può essere offerto e gli eventuali materiali a disposizione.

Le informazioni sono state raggruppate per provincia: la formula del CD allegato al testo permetterà di consultare in modo agile e veloce solo le pagine che interessano.

2. Il percorso formativo

In ognuna delle 5 province coinvolte (Bergamo, Brescia, Cremona, Mantova, Varese) sono stati organizzati tre incontri: uno frontale di approfondimento della tematica trattata e due laboratoriali sull'immagine dell'Islam nei libri di testo.

La scelta di intervenire in questa edizione solo in alcune province è stata la conseguenza diretta dell'aver privilegiato un modello organizzativo di formazione più complesso rispetto alla volta precedente. Si è privilegiato, a parità di risorse, un discorso di qualità che non si limitasse ad un aggiornamento delle conoscenze dei docenti, ma puntasse ad avviare in ogni territorio una riflessione comune sui temi dell'integrazione.

3. Gli incontri in plenaria

Gli incontri frontali hanno coinvolto tutti gli ordini di scuola (primaria e secondaria di primo e secondo grado) e sono stati rivolti anche al personale non docente e agli operatori che nel territorio si occupano di integrazione di alunni stranieri. Ci si è rivolti a tutti gli interlocutori possibili, nella convinzione che per una buona riuscita dei progetti sia necessario coinvolgere il sistema scuola e non solo alcune persone di buona volontà. In realtà, nella maggior parte dei casi, l'invito rivolto al personale non docente è rimasto sulla carta, segno che ancora oggi le scuole faticano ad assumere una logica di sistema: il fatto che la prima e fondamentale accoglienza venga di fatto svolta dal personale non docente (centralino, segreteria, commessi) è un dato ormai acquisito a livello teorico ma che stenta a trovare una sua traduzione sul piano della pratica. Nella maggior parte dei casi i docenti che partecipano alle occasioni di formazione sul tema sono i docenti facilitatori, i docenti specializzati, quasi che la presenza degli studenti stranieri nella scuola italiana fosse un fenomeno nuovo e imprevedibile e non una realtà ormai consolidata e in continua crescita che necessita del coinvolgimento di tutti gli operatori della scuola, nessuno escluso.

Gli incontri frontali si sono svolti in due parti: nella prima parte gli esperti hanno cercato di approfondire la questione dell'Islam in generale con l'obiettivo di presentare il mondo islamico non come un'unica realtà monolitica a matrice sostanzialmente fondamentalista, come spesso viene presentata dai mass media, ma come una realtà complessa "dai mille volti", per riprendere il titolo emblematico del primo progetto. Nella seconda parte si è cercato invece di dare maggior spazio alle tematiche di tipo educativo e relazionale.

Questa seconda parte nel progetto iniziale era stata affidata a Souad Benkhdim, una mediatrice culturale di grande esperienza, da anni residente a Torino, docente presso l'Università di Venezia. Purtroppo Souad ha potuto intervenire solo nel primo incontro; il 10 febbraio è morta tragicamente in un incidente stradale.

Abbiamo scelto di non sostituirla non solo per evidenti problemi organizzativi, ma anche per lasciarle uno spazio simbolico nei nostri incontri: l'abbiamo ricordata insieme ai docenti e le sue mille attività, il suo carattere aperto e appassionato sono stati spunti preziosi per ripercorrere esperienze, per aiutarci a capire, per riflettere insieme.

Visto che uno degli obiettivi del progetto era la creazione di un gruppo di lavoro, abbiamo cercato già nel primo incontro di favorire un clima di confronto e di condivisione. L'intervallo con i dolci arabi e il tè hanno rappresentato un momento utile di socializzazione: docenti ed esperti hanno continuato a discutere, ad interrogarsi, a raccontare esperienze, a fare domande. A volte i dibattiti in aula intimidiscono: l'intervallo ha dato voce a tutti e ha facilitato la reciproca conoscenza.

Nel primo incontro è stata distribuita ai docenti una cartelletta con molti materiali: consapevoli della complessità del tema trattato e dell'impossibilità di rispondere a tutti gli interrogativi, si è cercato di fornire il maggior numero di informazioni possibili. La cartelletta conteneva schede di approfondimento sul Corano, sul calendario islamico, sui sistemi scolastici di alcuni paesi musulmani, e approfondimenti sulla relazione educativa e sulle questioni linguistiche.

La presenza agli incontri è stata alta, in linea con quanto previsto in fase progettuale: il numero dei docenti partecipanti agli incontri frontali non doveva superare in linea di massima la capacità di accoglimento degli stessi docenti nei laboratori territoriali.

4. La valutazione degli incontri

A conclusione dei due incontri iniziali è stato sottoposto ai partecipanti un questionario di valutazione finalizzato a capire l'indice di gradimento degli stessi e a raccogliere eventuali suggerimenti per un futuro possibile proseguimento dei lavori. Anche se precedente ai lavori di laboratorio sui libri di testo, il questionario ha fornito alcune osservazioni utili sull'andamento dei lavori. Generalmente le relazioni frontali sono state molto ben valutate. In particolare è stata apprezzata la capacità di offrire una prospettiva nuova sull'Islam, diversa e in contrasto con quanto offerto dai media. È stato detto inoltre che è

stato offerto un quadro storico e culturale ampio, capace di rendere giustizia di una realtà complessa e variegata, in contrasto con i diffusi luoghi comuni. Qualcuno l'ha definito "un modo sereno di avvicinarsi all'Islam". I relatori sono stati apprezzati per la loro competenza, lo spessore culturale del loro intervento, la capacità comunicativa e la chiarezza espositiva. Alcuni hanno apprezzato anche la ricchezza del materiale fornito in cartellina e non sono mancati quelli che, timidamente, hanno elogiato il coffee-break a base di dolcetti arabi, momento conviviale che ha favorito lo scambio informale di progetti ed esperienze. Le critiche hanno riguardato in primo luogo il poco tempo a disposizione: un tema così complesso richiede più incontri che permettano di articolare maggiormente il discorso. E alcuni hanno ritenuto che il poco tempo a disposizione sia stato utilizzato male da relatori troppo prolissi. Il tentativo di dare un'immagine del tutto nuova e diversa dell'Islam è apparso, agli occhi di alcuni, un modo di rappresentare l'Islam un po' troppo "idilliaco" in cui tutto sembra "bello e buono", una visione insomma anch'essa troppo lontana dalla realtà. Per altri la cosa che è mancata è stata la parte più pratica riferita al mondo della scuola e dei minori. L'assenza di Souad Benkhdim si è fatta sentire con forza: la giornata era stata organizzata per offrire anche un quadro dell'Islam più vicino alla nostra realtà scolastica, ma questo non è stato possibile per ragioni contingenti. E il pubblico ha rilevato questa mancanza. Tematica troppo teorica, troppo generale, troppo distante dalla realtà della scuola, poco fruibile nella quotidianità della vita scolastica. Nonostante queste critiche, quasi tutti hanno richiesto di poter proseguire la formazione. Numerosi i suggerimenti e le indicazioni per farlo. Essendo il tema di scottante attualità, si è proposto di allargare gli incontri a tutti gli insegnanti dei propri collegi e non di limitarlo a coloro che sono già sensibili e interessati al tema; questo anche per far sì che all'interno della scuola si sfatino collettivamente i pregiudizi che ancora resistono e si crei un clima di conoscenza e di accoglienza. Con questo obiettivo si suggerisce di promuovere gli incontri anche nella realtà locale e non solo a livello centralizzato e provinciale, affinché tutti possano beneficiarne. Dal punto di vista della presentazione qualcuno ha suggerito una maggiore vivacizzazione, attraverso l'uso di immagini, musiche e letture. Per quanto riguarda i temi degli incontri, mentre alcuni suggeriscono di proseguire sulla strada imboccata, altri invitano ad analizzare aspetti più utili e interessanti riguardo alla realtà scolastica. L'invito principale è quello di andare ad approfondire i temi che, così numerosi, sono stati solo accennati. E spesso la proposta è quella di proseguire con i relatori che hanno già tenuto la prima parte. Altri suggeriscono di proseguire anche con il coinvolgimento di testimoni privilegiati del mondo arabo-musulmano che possano parlare in prima persona. Non mancano coloro che desidererebbero approfondire il tema della

lingua e della cultura araba, capitolo assai vasto che non abbiamo voluto aprire, visto il poco tempo a disposizione. Interessante la proposta di promuovere incontri come questi anche su religioni e culture diverse rispetto all'islam e altrettanto presenti nella scuola: pensiamo all'area dell'estremo oriente, a quella del Sudamerica o dell'Europa dell'est. Nell'ottica di una valorizzazione e di uno scambio del patrimonio già esistente nella scuola, si suggerisce di favorire e sostenere confronti tra scuole, esperienze e percorsi didattici avviati. Chi è rimasto più legato ai problemi immediati della quotidianità ha chiesto di poter ricevere strumenti di comunicazione con famiglie musulmane. Ma per questo rimandiamo ai siti indicati in bibliografia. Resta pur vero che occorrerebbe lavorare in profondità sul rapporto scuola-famiglia, spesso assai difficile, ancor più se esistono forti differenze linguistiche e culturali. Qualcuno ha fatto notare che i questionari di valutazione andavo compilati al termine di tutta l'esperienza. Le sollecitazioni a organizzare incontri più "pratici" non tenevano conto del fatto che in effetti, il nostro percorso già li prevedeva. È infatti nella direzione della maggiore praticità della nostra proposta che sono stati organizzati i laboratori sui libri di testo. Un risvolto estremamente pratico di una introduzione più teorica. Ed è su questo, visto il successo dell'iniziativa, che pensiamo di lavorare a livello di formazione nel prossimo anno.

5. I laboratori

I laboratori sono stati organizzati per rispondere ad una richiesta diffusa, emersa nella precedente edizione del corso al momento del dibattito.

In tale sede gli insegnanti avevano espresso l'esigenza di lavorare attivamente e in piccoli gruppi, passare dall'informazione generale sull'islam alla quotidianità della vita scolastica, riflettere criticamente sugli strumenti didattici di cui si dispone.

Nei laboratori realizzati in questa edizione, gli insegnanti hanno lavorato divisi in gruppi per ordine di scuola, in modo da analizzare libri di testo uguali o simili a quelli utilizzati nel lavoro con le classi e svolgere quindi un lavoro facilmente trasferibile nella propria realtà scolastica. Oltre ad essere un'occasione di formazione i laboratori hanno rappresentato un'occasione per avviare nei territori, a partire dall'esperienza attiva di un lavoro in piccolo gruppo (l'esercitazione sui libri di testo), una riflessione condivisa sui temi dell'integrazione.

Per rafforzare questo aspetto, invece di avvalersi, per il ruolo di conduttore nei lavori di gruppo, di esperti Ismu, si è scelto di privilegiare il criterio della territorialità e di utilizzare docenti locali in modo da formare un gruppo di "e-

sperti”che fosse poi in grado di avviare e sostenere ulteriori progetti nei territori. I docenti-conduttori sono stati invitati a partecipare a incontri di formazione presso la Fondazione Ismu, per garantire una sostanziale omogeneità e qualità degli interventi, sia rispetto ai criteri di conduzione dei gruppi, sia rispetto ai contenuti e metodi delle esercitazioni da proporre poi ai docenti nel lavoro di laboratorio. La formazione ha riguardato sia gli aspetti pedagogico-didattici (Silvana Cantù e Mara Clementi) sia gli aspetti contenutistici relativi all’Islam (Antonio Cuciniello). Il lavoro svolto nei laboratori viene presentato nella seconda parte del volume intitolata “L’Islam nei libri di testo: un’esperienza laboratoriale”.

Parte prima
Conoscere l'Islam

1. *Il Corano tra storia e quotidianità*

di Michael Andenna¹

Mi presento: insegno lingua araba all'Università Cattolica di Milano da ormai cinque anni, vengo da Novara e ci tengo a precisare che sono di formazione cristiana, cattolica. Ho studiato all'Università di Venezia che, come quella di Napoli, offre la possibilità di approfondire, nell'arco di quattro anni, le culture orientali attraverso lo strumento principale che è appunto quello linguistico. Il mio percorso mi ha portato ad affrontare le tematiche dell'Islam in quanto correlate allo studio della lingua araba. Tutto il patrimonio della cultura tradizionale araba in gran parte coincide, infatti, con il patrimonio della tradizione islamica. Essendo appassionato di religioni, ho approfondito soprattutto gli aspetti religiosi e ho fatto diverse esperienze nel mondo arabo in Egitto, Tunisia, Siria e Yemen. I miei percorsi di studio sono partiti dalla questione linguistica per approdare a tematiche più inerenti a questioni religiose. Ho avuto la fortuna di studiare non solamente in accademia in Europa, con professori che fanno parte di quella branca del sapere occidentale che viene chiamato orientalismo, e che si occupa di studiare culture e tradizioni al di là del Mediterraneo, ma anche di perfezionare le mie conoscenze nei paesi arabi con studiosi e intellettuali musulmani, appartenenti a quelle correnti di pensiero e a quei movimenti che oggi popolano e alimentano il vasto e complesso mondo islamico. Sono quindi di formazione più un islamologo che un arabista, in quanto mi occupo molto di più di quelle che sono le tematiche a sfondo religioso, che non di quelle a carattere propriamente filologico.

Tra l'altro *islamologo* è una parola che in Italia si usa relativamente da poco, anche perché fino a cinque anni fa si usava *islamista*; dagli attentati di New York in poi e con il crescere del terrorismo, gli islamisti sono diventati in italiano sinonimo di terroristi, quindi, per distinguere, si è pensato di passare al termine *islamologia* che è un termine mutuato dall'uso che se ne fa in

¹ Islamologo, docente di lingua e cultura araba presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Francia. Spessissimo negli ultimi tempi capita di organizzare incontri come quello di oggi, si avverte cioè l'urgenza di ritrovarsi a discutere di queste tematiche, tanto che c'è una sorta di invasione, sul mercato, di opere, di libri, di articoli di giornali che riguardano l'Islam. Fortunatamente negli ultimi due anni l'offerta è migliorata, anche perché non ci si accontenta più degli stereotipi, ma si cerca di approfondire la riflessione con senso critico. Visto il crescente numero di immigrati, quindi di persone provenienti da altre culture, che frequentano le nostre scuole, c'è l'urgenza di capire come gestire questa multiculturalità, con tutti i problemi che ciò comporta in tutti gli ordini di scuola, a partire dalla scuola dell'infanzia.

Questo incontro è stato organizzato per offrire un approfondimento sugli elementi fondanti di quella che viene chiamata la religione islamica, anche se sarebbe più appropriato definirla civiltà islamica.

L'obiettivo è mettere in evidenza, ripercorrendo brevemente le tappe dell'avvento dell'Islam nella storia, l'origine di questa religione, i punti fondamentali e irrinunciabili di cui si costituisce il dogma islamico, le linee di pensiero che uniscono i musulmani nel mondo, da qualsiasi paese essi provengano, e le differenze all'interno del mondo musulmano.

Vorrei farvi in anticipo una richiesta. Il nostro incontro avviene in un momento critico, ad una settimana di distanza da quello che è successo in Turchia, dalle reazioni violente seguite alla pubblicazione delle vignette che sono state considerate blasfeme, una vera e propria provocazione per il mondo musulmano, e da tutto quanto ne è conseguito, compresi i dibattiti a livello politico, televisivo, culturale. I dubbi, le perplessità e i pregiudizi a riguardo sono molteplici: vi chiedo però di adottare nello spazio di questo incontro, per tutte le cose che verranno dette, un atteggiamento non di valutazione, quindi non di giudizio immediato, ma di immedesimazione per capire in cosa e perché l'orizzonte del pensiero islamico può essere differente rispetto a quello cristiano e laico del mondo occidentale.

Per fare questo bisogna partire dall'inizio e quindi da un contesto come quello dell'Arabia del VII secolo.

Il deserto del Hijaz, una regione dell'attuale Arabia Saudita, è il luogo, lo spazio, in cui tra la fine del VI e l'inizio del VII secolo, si concretizza storicamente un evento che cambierà di lì a poco la storia della civiltà umana perché in ogni caso l'Islam, con il suo miliardo e trecento milioni di credenti, è considerata, subito dopo il cristianesimo, la seconda religione a livello mondiale. Tra l'altro, secondo gli studi di coloro che si occupano di demografia, di statistica, di sociologia, si dice che nel giro di pochi anni l'Islam diventerà la prima religione nel mondo e questo è da mettere in relazione con l'alto tasso di natalità che si manifesta nei paesi di tradizione musulmana. A questo proposi-

to va detto che non è solamente una motivazione religiosa che spinge i musulmani a avere molti figli ma è proprio qualcosa che fa parte delle singole culture là dove l'Islam ha attecchito. Non va infatti dimenticato che ancora oggi gran parte del mondo musulmano fa parte di quello che noi chiamiamo "terzo mondo" e quindi di paesi dove c'è un rapporto rispetto alla natalità e alla procreazione sicuramente differente rispetto a quello dei paesi occidentali industrializzati.

Vi dicevo uno spazio, un luogo e un tempo: il VII secolo, un'Arabia che gli storici ci presentano come una landa smisurata. Il più grande deserto dell'Arabia si chiama *al-rub' al-hali*, che in arabo vuol dire la quarta parte vuota e sta proprio a definire questo immenso scatolone di sabbia dove non c'è nulla, solo rocce, in qualche caso montagne aspre e deserto, sabbia e basta. In realtà già il luogo dove Muhammad è nato era un crocevia di culture, e anche un vero e proprio posto di passaggio di carovane. Infatti la Mecca era già allora un luogo simbolo.

Non molti sanno che quello che oggi è considerato il centro religioso del mondo islamico era già un centro spirituale prima che Muhammad nascesse, anche se ovviamente era il centro spirituale di un culto politeista, di un culto idolatra. La *Kaaba* che è quella costruzione cubica che sta al centro della moschea della Mecca e che qualcuno di voi avrà visto in televisione in qualche immagine, era già un tempio attivo, prima ancora che Muhammad nascesse. Le origini, secondo la storiografia araba della *Kaaba*, ci riportano a quella che è la figura di Abramo, esattamente lo stesso Abramo della nostra tradizione. Ovviamente potremmo aprire un discorso sulla storiografia e sull'esistenza del personaggio di Abramo visto che ci sono anche molti storici ebrei che dubitano dell'esistenza di Abramo; ma a noi quello che interessa non è capire se è esistito o meno ma qual è stato il suo ruolo simbolico, sia per il popolo ebraico che per il popolo arabo. Anche i musulmani infatti si riferiscono ad Abramo come ad un capostipite, il primo credente, l'uomo che ha ascoltato per la prima volta nella storia dell'umanità la voce del Dio unico, di quel Dio che sarà il Dio del monoteismo semitico: Abramo quindi è un principio importante sia per gli ebrei che per gli arabi, un punto di partenza importantissimo e irrinunciabile. Nella tradizione araba si tramanda che la *Kaaba* sia stata costruita proprio da Abramo. Abramo ebbe prima un figlio dalla schiava Agar, Ismaele, e poi, dalla moglie Sara, il figlio Isacco. Per allontanarlo da Isacco, Abramo condusse Ismaele insieme a sua madre, proprio nel deserto arabico, dove un giorno sorgerà la Mecca e lì edificò un tempio, in seguito ricostruito più volte, dedicato a un Dio unico ed era quindi un tempio monoteista. Ora quando alla fine del VI secolo, intorno al 570, nasce Muhammad, la *Kaaba* svolgeva già un ruolo centrale di tempio e veniva visitato soprattutto durante

il mese in cui tutti i clan tribali arabi della penisola arabica si ritrovavano alla Mecca per svolgere il cosiddetto pellegrinaggio annuale, pellegrinaggio che sostanzialmente sanciva una alleanza con le divinità. Parliamo di divinità al plurale perché nel lasso di tempo che va da Abramo al VII secolo si era perso il culto del Dio unico e il popolo arabo era dedito ad un politeismo un po' sregolato, con un pantheon non molto organizzato e soprattutto dottrinalmente poco interessante, poco gerarchizzato. Fate conto che ogni clan tribale aveva la possibilità di aggiungere di anno in anno delle divinità; le divinità potevano essere statue, idoli e raffigurazioni, pietre, rami, anche alberi che nel deserto avevano una valenza magica come le pietre. Era quindi un politeismo poco attento a quelli che potevano essere gli aspetti dottrinali. Si dice che ci fossero più di 360 idoli all'interno della *Kaaba*. Perché vi dico queste cose? Perché è importante capire quale era la situazione, in che contesto Muhammad viene al mondo, per capire quale è stata l'opera centrale di un uomo che ha fondato una religione e che ancora oggi, e lo vediamo tutti i giorni, suscita sentimenti, emozioni, reazioni in larga parte della popolazione mondiale che lo riconosce come profeta. È importante però capire fin dall'inizio, non solamente giudicare quello che può essere stato il suo ruolo, il suo percorso, a partire dalla fine. È importante risalire all'inizio per inquadrarlo e per cercare di capire in che contesto ha dovuto operare quest'uomo e che tipo di missione ha svolto.

Muhammad, come abbiamo già detto, nasce alla fine del VI secolo, intorno al 570 e non ha una vita semplice. I suoi genitori appartenevano ad un clan piuttosto fortunato che gestiva il tempio, la *Kaaba*, ma essi non rivestivano ruoli centrali, erano solo degli affiliati. All'età di sei anni Muhammad rimane orfano di entrambi i genitori, per cui comincia l'esperienza della vita da povero, orfano ed errante. Questi sono i tre termini che ritroviamo nel Corano a proposito di Muhammad: "non ti ha forse trovato Dio orfano, povero ed errante?"; tre termini che definiscono Muhammad, per farci capire che colui a cui è stata affidata la missione più importante non era un vincente, non era una persona a cui è stata spianata la strada da Dio. Per orientarsi nei pilastri della tradizione islamica, è importante considerare sia la persona Muhammad e i fatti della sua vita, sia un testo, il Corano. Normalmente si tende a sottolineare che Cristianesimo, Ebraismo e Islam sono le tre religioni del libro. Io mi permetto, come hanno già fatto altri studiosi prima di me, di contestare questa formula: Ebraismo e Islam sono le due religioni del libro, il Cristianesimo non è la religione del libro.

Il Cristianesimo è la religione del Cristo, è la religione di una persona, di un uomo che è figlio di Dio, di un Dio che si incarna nell'umanità, di un Dio che incide nella storia dell'umanità, tra l'altro di un Dio che non vince sulla

terra, in quanto Gesù patisce l'odio dell'umanità fino al sacrificio estremo, quindi Gesù non è un vincente agli occhi del mondo.

L'Islam e l'Ebraismo, due religioni da un certo punto di vista parallele, con strutture molto simili, sono da considerarsi religioni del libro in quanto ciò che sta al centro del libro, il dogma fondamentale sia per l'Islam sia per l'Ebraismo è il rapporto del credente con un messaggio rivelato, che è contenuto in un testo la cui rivelazione inizia e finisce in un preciso momento e da quel momento diventa riferimento fondamentale, irrinunciabile per tutti i credenti, attraverso una parola che da quel momento diventa eterna ed immutabile e che non può essere sostituita.

L'Islam e l'Ebraismo sono due rivelazioni, si manifestano in due lingue precise: ebraico e arabo. Il Corano dice di se stesso rivelato *bi-lisan arabi mu-bin*, cioè in lingua araba chiara e quindi questo termine definisce la sua forma: una rivelazione che ha anche una forma con una sua importanza.

È estremamente importante tenere in considerazione questo fatto e ricordare la provenienza che Islam ed Ebraismo hanno rispetto alla figura del patriarca Abramo, che è stato, secondo la tradizione islamica, il primo uomo a cui è stato affidato il primo capitolo della rivelazione semitica di natura monoteista.

Sostanzialmente il percorso del dialogo tra Dio e l'umanità sarebbe stato segnato da diverse tappe di rivelazione: all'inizio c'è stata la rivelazione, che gli ebrei chiamano Torah, affidata al popolo ebraico, una rivelazione che sembrava essere appannaggio di un solo popolo all'interno del quale, nel corso dei secoli, sono stati affidati dei messaggi che completavano la rivelazione iniziale a uomini definiti profeti, da Abramo a Mosè, Giacobbe, Isacco, Giuseppe per arrivare a Gesù. Nella tradizione islamica anche Gesù ha avuto una missione importantissima; infatti la tradizione islamica riconosce Gesù come un profeta, non come figlio di Dio, come un uomo a cui è stata affidata una missione e a cui è stato affidato un libro, un messaggio da proporre all'umanità. Quindi, secondo l'ottica islamica, l'Islam non nasce come una novità originale rispetto a ciò che era avvenuto nella storia precedente ma l'avvento dell'Islam è semplicemente l'ultimo capitolo di una serie di rivelazioni che nel corso dei secoli Dio ha concesso all'umanità per farsi conoscere e per far conoscere quella che è la sua volontà e quello che è il cammino che ogni uomo dovrebbe fare durante la propria esistenza per potersi preparare a quello che è l'incontro, dopo la morte, con il creatore.

Spesso, quando si parla di Islam, si cita continuamente il Corano come riferimento ma molti di noi non hanno né il tempo né la possibilità di capire e di relazionarsi con questo testo.

Che cosa dice questo testo? Qual è il livello, quale è la forma, quale è la modalità in cui questo testo, che sembra ancora oggi così attuale per i musul-

mani, si esprime? Mi sembra importante ricorrere alla lettura diretta dei versetti del Corano perché capita spesso che utilizzando le fonti si capisca meglio che non leggendo trattati e commenti. Nella sura 2 nel versetto 135 c'è appunto un versetto in cui viene spiegato proprio quanto vi dicevo prima.

Chi parla nel Corano è Dio e parla ovviamente a Muhammad che è il suo interlocutore principale in quel momento. Anche se Muhammad sostanzialmente rappresenta, con il suo essere profeta e con il suo essere strumento di contatto tra Dio e l'essere umano, l'umanità in generale.

Il versetto 135 del Corano dice così:

Vi diranno ancora diventate o ebrei o cristiani e sarete ben guidati ma tu rispondi no, noi siamo della nazione di Abramo che era un Hanif (è una parola che in arabo vuol dire sostanzialmente un monoteista, un sincero credente) e non già un pagano e dite a loro ancora noi crediamo in Dio, in ciò che è stato rivelato a noi e in ciò che è stato rivelato ad Abramo e ad Ismaele, a Isacco, a Giacobbe, alle dodici tribù, in ciò che fu dato a Mosè e a Gesù e ai profeti dal Signore. Non facciamo differenza alcuna fra loro e tutti a Lui ci diamo (inteso Lui come Dio unico).

Ecco, da questo versetto si evince proprio quello che vi dicevo precedentemente, e cioè che vi è un Dio comune alla tradizione ebraica e cristiana e l'Islam sostanzialmente rappresenta un aggiornamento di rivelazione che Dio ha concesso all'umanità attraverso un suo inviato. Muhammad è colui che secondo gli arabi avrebbe ricevuto quest'ultimo capitolo di rivelazione, ultimo perché, da quanto è detto nel Corano, dopo la rivelazione islamica si chiude il ciclo della profezia in quanto gli esseri umani sono sufficientemente informati di quella che è la volontà di Dio per altro già esplicitata in due precedenti religioni, l'ebraismo e il cristianesimo, di cui vengono accettati sia gli inviati sia i profeti, figure che hanno un ruolo importantissimo sia per l'ebraismo che per il cristianesimo. Ma ovviamente con una differenza rispetto non tanto all'ebraismo quanto al cristianesimo data dal fatto che Gesù non viene considerato figlio di Dio ma viene considerato, come già vi dicevo, allo stesso livello dei precedenti profeti. C'è una differenza nella tradizione islamica tra la figura dell'inviato e la figura del semplice profeta. Il profeta è colui che parla per ispirazione divina al suo contesto, al suo uditorio, a quella che è la sua gente; che parla molto spesso un linguaggio incomprensibile e molto spesso cade in quella che è la persecuzione perché i suoi contemporanei generalmente non lo comprendono anche perché il discorso dei profeti su ispirazione divina è sempre un discorso che va a rompere i legami generazionali e va a rompere le tradizioni che sono in voga.

Abramo rompe con il padre, con la religione dei padri per passare dal politeismo al monoteismo. Abramo litiga con suo padre e se ne va, abbandona il

clan, abbandona quella che era la sua famiglia per seguire un'inclinazione personale e spirituale molto più profonda. Questo è il destino di tutti i profeti ma nella tradizione islamica si evidenzia una differenza tra quelli che sono i profeti e quelli che sono gli inviati. Gli inviati sono coloro che non solo profetizzano ma che per via di una missione ancora più particolare e più delicata, ricevono da Dio un vero e proprio messaggio che generalmente va a rimpiazzare il messaggio precedente. Quindi tutti gli inviati, secondo la tradizione islamica, sono profeti, ma non tutti i profeti sono stati degli inviati. Per fare un esempio, Mosè è considerato un inviato in quanto oltre alla sua missione ha ricevuto un libro che è rimasto, la Torah.

Gesù è stato considerato dalla tradizione islamica un inviato perché avrebbe ricevuto la rivelazione del Vangelo. A questo punto, se ne avessimo il tempo, potremmo aprire un capitolo su quelle che sono le incoerenze e le differenze a livello storico tra quello che ci insegna la Chiesa Cattolica Romana e quello che dice la tradizione islamica.

Il Corano parla espressamente, per quanto riguarda la missione di Gesù, della sua ricezione di un testo rivelato e parla di un libro solo, il Vangelo e non di vangeli al plurale. Allo stesso modo, Muhammad ricopre questo ruolo, cioè il ruolo di inviato e non solo di profeta, in quanto, nella notte tra il 26 e il 27 del mese di Ramadan dell'anno 610, Muhammad durante un ritiro spirituale alla Mecca, in una grotta del monte Hira, dice la tradizione araba, avrebbe ricevuto la visita di una figura, quella dell'arcangelo Gibril, cioè quella dell'arcangelo Gabriele. L'arcangelo, la cui funzione, nell'angelologia islamica e non solo (perché anche nella tradizione ebraica e cristiana è uguale), è quella di ricoprire sostanzialmente il ruolo di mediatore tra il visibile e l'invisibile e di mediatore che stabilisce il contatto tra Dio e l'uomo e quindi è colui che annuncia, colui che rivela. Subito per noi il riferimento va all'Annunciazione del Vangelo, per quanto riguarda Maria, madre di Gesù. Ecco, in quella notte, nell'anno 610, comincia questo contatto nella vita di Muhammad. Muhammad, vi dicevo, cresce in una situazione difficile e rimane celibe fino all'età di trent'anni. Nel 600, per gli usi e i costumi dell'Arabia pre-islamica, arrivare a trent'anni e non avere moglie era una cosa piuttosto strana, guardata con circospezione da parte dei concittadini.

Muhammad era un uomo fidato, soprannominato *al-amin*, che in arabo vuol dire appunto l'onesto, il sincero, ma non occupava nessuno spazio importante a livello sociale, all'interno del suo clan tribale. Risolve le sue questioni di vita pratica grazie a un'offerta di matrimonio che gli viene fatta da una donna. E anche questo è interessante. Va sottolineato, infatti, come nella biografia del profeta le donne, che poi tanto saranno messe da parte nel mon-

do islamico, soprattutto da alcune scuole di pensiero, da alcune correnti di interpretazione, hanno avuto un ruolo fondamentale.

Se si studia a fondo la biografia del profeta Muhammad ci si accorge che nei momenti cruciali della sua vita, le donne hanno avuto un ruolo importantissimo perché sono state le figure che maggiormente sono state in grado di essere vicine al profeta, proprio durante quegli episodi, quegli eventi che rischiavano di mandare in crisi l'uomo, Muhammad.

Vi dicevo questa cosa piuttosto curiosa: a trent'anni il profeta si sposa perché gli viene chiesto da una ricca commerciante, più vecchia di lui, Khadija. Il che ci fa capire che nell'Arabia pre-islamica le donne potevano avere un ruolo sociale importante.

Il profeta risolve così quello che era il suo problema economico perché si trova ad avere a fianco una donna più anziana di lui ma che gli garantisce un certo sostegno economico e, a partire da questa condizione, ha la possibilità di sviluppare la sua ricerca spirituale. Viene a contatto con l'arcangelo che comincia a rivelargli un messaggio. Su quanto accadde in quella notte, che ancora oggi è una notte considerata misteriosa, la notte considerata sacra da tutti i musulmani nel mondo, cioè la notte del destino, tra il 26 e il 27 del mese del Ramadan, ci sono diverse interpretazioni da parte della tradizione islamica. Secondo alcuni, Muhammad avrebbe ricevuto interamente la rivelazione del testo coranico, e una previsione di tutto quanto gli sarebbe successo nella vita. Secondo altri, invece, avrebbe ricevuto solo cinque versetti di rivelazione che avrebbero rappresentato solo l'inizio della rivelazione durata in realtà dal 610 al 632, ventidue anni in cui Dio decide di parlare all'umanità attraverso quello che è lo specchio di vita di un uomo, di un uomo che vive nel VII secolo. Quindi ciò che il Corano dirà è intrinsecamente legato alla vita del profeta e gli elementi della vita del profeta rientrano e ritornano a più riprese all'interno delle sure coraniche. Ma la cosa importante è ciò che il Corano rappresenta ancora oggi per il miliardo e trecento milioni di persone appartenenti alla fede islamica. Ho già avuto modo di dire che il cristianesimo non è una religione del libro perché è religione del Cristo; l'Antico e il Nuovo Testamento servono sostanzialmente nell'esperienza cristiana come supporto di quella che è la rivelazione che però si compie nel verbo che si incarna, cioè che si fa uomo.

Nell'esperienza, invece, religiosa e di rivelazione islamica, come diceva il grande Alessandro Bausani, traduttore del Corano e islamologo italiano, nel Corano Dio si fa libro, Dio si "incarta" non si "incarna". Dio si manifesta proprio attraverso una parola. Questo pone il Corano per i musulmani ad un livello di comunicazione e di sacralità completamente diverso rispetto a quello che può rappresentare per un cristiano il rapporto con la Bibbia. Noi sappiamo che la Bibbia è composta da diversi libri: Antico e Nuovo Testamento, scritti in

epoche molto diverse e molto distanti tra di loro. Pensiamo alla distanza che ci può essere tra le lettere di Paolo e la Genesi, scritte in lingue diverse e con stili diversi. La Bibbia può essere presa come un lungo racconto della storia dell'alleanza tra un popolo, il popolo ebraico, e il suo Dio, che segue piuttosto fedelmente quella che è la cronologia della storia di questo popolo.

Il Corano non è niente di tutto questo: il Corano è un testo diviso in 114 sure che non sono assolutamente ordinate cronologicamente, la lunghezza del Corano è all'incirca 114 capitoli suddivisi in 6.240 versetti circa. Non è un testo concepito in ordine cronologico e neanche in ordine tematico. È un testo multi-tematico e da un certo punto di vista anche multi-dimensionale. Contiene alcune storie che riguardano personaggi antecedenti al profeta Muhammad, preghiere, consigli, ammonimenti, descrizioni del creato e punta l'indice sul fatto che l'uomo deve rendersi conto di quanto gli è stato dato da Dio. Vi sono trattati argomenti spirituali ma anche questioni estremamente pratiche, dalle mestruazioni delle donne ai debiti, che cosa bisogna fare quando uno contrae dei debiti, il rifiuto della pratica dell'usura, quindi del prestito ad interesse. Questioni che riguardano aspetti pratici della società in cui si vive: quello che bisogna mangiare, quello che non bisogna mangiare. È un testo estremamente eterogeneo e anche di difficile interpretazione. Per esempio ci sono circa cento versetti che parlano di Gesù, non sono tutti concentrati in un capitolo ma sono dispersi e senza un presunto ordine logico. Ma perché manca questo ordine logico? Perché il Corano, secondo quello che dice la tradizione islamica, non è un testo scritto da un uomo ma è un testo concepito e trasmesso ad un uomo, ma concepito da Dio. Quindi la dinamica della rivelazione è molto semplice secondo la tradizione islamica: Dio parla attraverso l'arcangelo Gabriele nell'arco di ventidue anni a un uomo che appunto diventa un profeta perché riceve su di sé l'incarico di portare avanti questa missione e di memorizzare istantaneamente quanto l'arcangelo Gabriele sta rivelando per poterlo trasmettere fedelmente e letteralmente ai propri concittadini, in modo che chi viene colpito da questo testo possa cominciare a seguirlo. Per noi un'impostazione di questo genere è una cosa piuttosto insolita ma è importante considerare che l'oralità nella cultura araba e nel contesto nel quale Muhammad è venuto al mondo aveva un ruolo centrale. Gli arabi non erano sostanzialmente interessati a forme d'arte diverse se non la poesia: ogni clan tribale aveva un poeta che improvvisava. Erano tutti esperti e molto abili nella memorizzazione e nell'improvvisazione. Muhammad cresce in questo contesto. E quindi si trova a ricevere e a rivelare un messaggio che si esprime non in forma poetica perché anche da questo punto di vista il Corano è qualcosa d'altro, difficilmente definibile; ci sono parti che assomigliano alla poesia ma non sono poesia, ci sono parti che assomigliano a una prosa ma è una prosa un

po' rimata, non una prosa asettica. E quindi il Corano si impone come un unicum anche da un punto di vista linguistico, proprio nella sua forma. E ha un'originalità del tutto peculiare rispetto a tutti i libri che sono stati scritti prima e dopo all'interno della cultura islamica. L'inimitabilità del Corano è un dogma per la tradizione islamica. Il Corano è inimitabile perché non c'è autore, l'autore del Corano è Dio, non è Muhammad e quindi si può comprendere in questo senso la differenza del rapporto del credente musulmano rispetto al testo rivelato. Il testo rivelato è dogma già in sé e quando si parla del contatto con il sacro all'interno della tradizione islamica si va proprio a toccare la relazione tra il musulmano e il testo coranico.

In arabo perché la parola di Dio non può essere tradotta perfettamente, quindi in arabo ha una sua forza, mentre nelle lingue occidentali, nelle lingue di tutto il mondo in cui può venir tradotto perde questa sua caratteristica, questa sua componente di lingua sacra, di linguaggio sacro e quindi diventa non più parola divina che è data così com'è, ma diventa interpretazione fallibile, imperfetta, umana di una parola divina che è stata comunicata così.

Pensare che al centro di tutta l'esperienza religiosa islamica ci sia un testo, lascia aperta tutta una serie di questioni, di problematiche che ancora oggi non sono risolte e che probabilmente mai si risolveranno, ma che oscilleranno sempre tra varie tendenze e interpretazioni. E voi capite che se siamo di fronte a un dogma, l'interpretazione della parola coranica a seconda di come viene mutuata, a seconda di come viene insegnata, a seconda di come viene realizzata e trasmessa, influisce radicalmente anche su quelle che sono le regole di vita che si devono cercare nel Corano.

Altra cosa importante che consegue da tutto ciò è che non c'è un'istituzione chiara, definita, gerarchica come quella della Chiesa, così come si è creata nel mondo cristiano. In questo senso l'Islam si ricollega all'ebraismo; anche nell'ebraismo non esiste una chiesa, non esiste un sacerdozio; ma esistono degli esperti del testo: esperti di questioni religiose che sono ovviamente studiosi della Torah per quanto riguarda la tradizione ebraica, quindi rabbini, e del testo coranico per quanto riguarda i cosiddetti *sheikh* o sapienti di teologia e di diritto islamico.

Altro elemento importantissimo nell'Islam: la legge ha un ruolo fondamentale nella teologia.

Pochi sono i dogmi dell'Islam: l'unicità divina, la parola coranica incartata e quindi il messaggio della parola divina "intoccabile", la credenza negli angeli, nei libri rivelati, nei profeti e nella resurrezione dell'ultimo giorno. Al di là di questi elementi brevi e chiari di carattere dogmatico c'è una forte presenza della legge.

Più di cento volte nel Corano ricorre l'espressione: "O voi che credete e che compite le buone opere". Sempre, laddove si usa il verbo credere si mette in correlazione con il verbo fare, *amana amala*, credere – fare. Chi crede fa, chi dice di credere e non fa, non crede. Nel Corano a proposito dei beduini è scritto: "Dice di credere con la sua lingua" e questo comportamento viene stigmatizzato. I beduini dicono di credere ma in realtà non credono, la fede non è penetrata nel loro cuore e questo è sostanzialmente un paradigma, una metafora di tutti quelli che pensano di credere ma non agiscono. Questo rapporto inscindibile tra la dottrina, e cioè la parola di Dio, e il fare, il compiere delle azioni secondo i suoi comandamenti, riporta ad una dimensione normativa; è un rapporto forte e inscindibile proprio di tutti i musulmani in ogni tempo e in ogni luogo. Quindi, prerogativa dei musulmani nel corso del tempo è stata quella di studiare il testo sacro, estrarre interpretazioni e riuscire a definire quelle che possono essere le regole di vita indicate dal Corano. Ovviamente, però, il Corano non parla di tutto, tace su molte cose e quindi su queste tematiche ci sono discussioni da sempre nel mondo islamico. Proprio per questo i punti su cui i musulmani di tutto il mondo sono uniti sono i cinque pilastri dell'Islam: la professione di fede, la preghiera cinque volte al giorno, l'elemosina rituale, il Ramadan, il pellegrinaggio alla Mecca una volta nella vita.

A parte questi elementi che riguardano il rapporto del credente con Dio, ci sono tutte quelle regole sociali che riguardano il rapporto dei musulmani con altri musulmani, come il modo in cui ci si deve vestire, come si deve mangiare, come bisogna agire, come si deve lavorare e via dicendo. Quindi, una dimensione orizzontale rispetto a una dimensione verticale che interessa i cosiddetti pilastri della fede che unisce tutti. Ma rispetto alle questioni che riguardano una dimensione più orizzontale ci sono da sempre diverse interpretazioni nel mondo islamico e quindi la nostra idea di esso come un mondo monolitico, un blocco unico, dove tutti pensano allo stesso modo, è molto distante dalla realtà. Nel corso dei secoli ci sono state diverse scuole di pensiero, diverse scuole di interpretazione del testo coranico, diverse scuole giuridiche (quattro sono quelle classiche a cui bisogna aggiungere almeno altre tre o quattro che, benché abbiano avuto una diffusione più ristretta, hanno avuto comunque un certo peso nei loro contesti). L'islam si presenta come un mondo che è unito nell'essenziale, nel culto attraverso il Corano di un Dio unico, e in alcune regole fissate per tutti che non potranno mai cambiare, ma oltre a quelle tradizioni e a quelle regole, tutto il resto nel tempo può cambiare, è cambiato e cambierà: questa è la storia dell'Islam.

Inoltre la coincidenza fra Islam e elemento arabo è vera fino a un certo punto.

Quello che è inscindibile è il rapporto tra lingua araba e rivelazione, tanto è vero che i musulmani di tutto il mondo devono pregare in arabo; quindi, l'italiano che diventa musulmano o il musulmano nato in Indonesia dovrà imparare quel poco di arabo che serve per poter pregare altrimenti le sue preghiere non sono valide. Questo è un forte elemento di unificazione: tutti pregano in una lingua sola, da qualsiasi parte essi si trovino e da sempre e nessuno lo ha mai messo in discussione. Però al di là di questo, sono molte le cose che sono cambiate, che hanno subito modificazioni e che ne subiranno ancora. La coincidenza netta tra mondo arabo e Islam non è precisa: nel mondo arabo ci sono tantissimi cristiani e molte delle etnie che oggi compongono il mosaico variegato del mondo musulmano sono tutt'altro che arabe come gli indiani, gli indonesiani, i turchi, i persiani, gli africani e varie etnie. È un mosaico veramente molto complesso, molto variegato e soprattutto non esiste unità del mondo musulmano se non rispetto ad alcuni elementi essenziali, imprescindibili e intoccabili che fanno parte della tradizione islamica.

Dibattito²

Sciiti e sunniti

Oggi si parla della divisione tra sciiti e sunniti soprattutto in relazione alla situazione dell'Iraq dove vi è un nord prevalentemente sunnita e un sud a maggioranza sciita. Dopo trent'anni di dittatura da parte di Saddam Hussein i sunniti hanno vinto le elezioni ed hanno avuto finalmente la possibilità di far sentire la propria voce e di riprendere quelle che erano le loro pratiche rituali che per tanti anni erano state proibite. Le differenze tra sunniti e sciiti sono da ricercare sia a livello politico che dottrinale e hanno la loro origine in un avvenimento che si verifica dopo la morte del profeta, quando c'è il problema della successione.

Il profeta muore nel 632 e durante l'ultimo discorso che lascia alla comunità islamica, durante il cosiddetto pellegrinaggio da Dio, dice una frase molto semplice che ci riporta a quello che dicevo prima, e cioè che nell'Islam non c'è una chiesa. Il profeta dice: "Oggi ho resa perfetta la vostra religione, vi lascio il libro di Dio e l'esempio del suo inviato". Non fa nomi, non dice assolutamente nulla, non lascia nulla di organizzato a livello di quelli che dovreb-

² Riportiamo le più significative risposte alle domande sottoposte dal pubblico al relatore durante l'incontro.

bero essere autorizzati ad interpretare tutti i versetti della rivelazione né dice sostanzialmente che lui è superiore a qualcun altro. Dice semplicemente: io vi lascio il libro di Dio, cioè tutto quello che era stato memorizzato perché a quel tempo il Corano non era ancora stato messo per iscritto. Solo dopo vent'anni dalla morte del profeta, verrà messo per iscritto, quando quelli che lo sanno a memoria cominciano a morire, allora in quel momento si senti la necessità di metterlo per iscritto per farlo durare nel tempo, mentre fino a quel momento e quindi durante tutta la vita del profeta, il Corano sopravvive come messaggio orale e quindi come qualcosa che si memorizza velocemente e si trasmette di bocca in bocca.

Il profeta alla sua morte non lascia indicazioni ma dice: “avete il Corano, il testo, cioè quanto io vi ho detto e il mio esempio”. Da questa indicazione si traggono quelle che sono due fonti principali per tutta la legge islamica e anche per quanto concerne le questioni dottrinali e ricorrenti delle interpretazioni, cioè il testo coranico con le sue interpretazioni e la Sunna del profeta che è la raccolta di tutti i detti e di tutti i fatti del profeta Muhammad.

Appena muore Muhammad, cominciano i problemi della successione alla guida della comunità, guida che ovviamente il profeta era in grado di sostenere sia da un punto di vista politico, quindi temporale, che da un punto di vista spirituale. Ma finito il ciclo della profezia, morto il profeta, è difficile che qualcuno possa arrivare a questo livello ed infatti coloro che succederanno al profeta saranno prevalentemente delle figure che conteranno da un punto di vista politico e temporale. Il termine *khalifa* in arabo, da cui califfo, sta ad identificare proprio un successore, non un ruolo particolare con poteri particolari. Nel corso del tempo nella tradizione islamica il califfo è sempre stato sostanzialmente qualcuno che ha occupato una posizione simbolica di riferimento per tutti i credenti, ma senza avere mai un potere specifico. Questo per quanto riguarda il mondo sunnita che costituisce il 90% dei musulmani presenti oggi nel mondo. A questa tradizione si è contrapposta pochi anni dopo la morte del profeta e si contrappone tuttora la tradizione che fa capo a Ali, cugino del profeta. Questo cugino del profeta si era sentito incaricato di una missione da parte del profeta stesso prima della sua morte. Su questo ovviamente le fonti storiche discordano perché le fonti storiche sciite danno per certo questa investitura, le fonti storiche sunnite ovviamente la ritengono una contraffazione senza alcun riscontro. Il seguito di Ali, cugino del profeta, viene detto *Shiat Ali*, cioè il partito di Ali. Ci sono motivi innanzitutto a livello politico di successione che distinguono sunniti e sciiti ma ci sono poi anche motivi e cause dottrinali profonde, in quanto Ali è considerato da parte dei suoi seguaci colui a cui Muhammad ha destinato e ha riservato l'interpretazione nascosta, l'interpretazione “esoterica” del testo coranico, in-

interpretazione che spetta ad Ali e a tutti i suoi discendenti diretti per trasmissione filiale: è quindi una questione di consanguineità e non di elezione. Da Ali in poi si forma quella che è la catena degli imam, secondo la tradizione sciita, che sono veri e propri maestri e vere e proprie incarnazioni della parola coranica. C'è una bella espressione che usano nella tradizione sciita secondo cui il Corano è l'imam muto e l'imam è il Corano parlante. Quindi, sostanzialmente è quasi come se questi uomini fossero l'incarnazione del sapere che si trova all'interno del Corano: è imam colui che può interpretare il Corano. Ci sono stati, secondo la tradizione islamica, dodici imam dall'ultimo, il dodicesimo è sparito, si è occultato (non è morto) e tornerà alla fine dei tempi e il suo ritorno sarà l'inizio della fine del mondo. L'Islam sciita segue questa tradizione e quindi dall'870, anno in cui è sparito questo dodicesimo imam, si attende il suo ritorno, in quanto non si sono più avuti ulteriori maestri di questo livello. L'Islam sciita è l'Islam minoritario ed è praticato in Iran che oggi è una repubblica islamica sciita.

Ayatollah e imam

Voi mi direte se non ci sono gli imam, chi è allora che comanda? La risposta è: gli ayatollah.

Gli ayatollah (ayatollah vuol dire segno divino) sono coloro che, attraverso lo studio, l'applicazione la sapienza arrivano a conoscere in parte quella che deve essere la corretta interpretazione del Corano. E quindi automaticamente sono i trasmettitori della catena del sapere iniziatico che garantisce la preservazione e la continuazione della tradizione sciita.

Bausani, sempre per restare su un autore che già vi ho citato, che tra l'altro è l'autore della traduzione più in voga in Italia del Corano, diceva che i sunniti richiamano quello che nel mondo cristiano sono i protestanti. Infatti è caratteristico dei sunniti un monoteismo rigido assoluto, il no al sacerdozio, lo studio della parola, del testo, al centro. Gli sciiti per via di questa figura un po' particolare, a metà strada tra l'umano e il divino rappresentata dagli imam, richiamano di più la tradizione cattolica, con la sua serie di gerarchie ecclesastiche e con un clero ben definito. La differenza tra mondo sunnita e mondo sciita è che nel mondo sciita anche se non c'è una chiesa esiste un clero rappresentato dagli ayatollah, dai mullah, cioè da sapienti della religione, esperti in diritto, in teologia, anche in scienze esoteriche visto che nello sciismo ha una grande importanza l'interpretazione esoterica. Vi faccio un esempio banalissimo. Ahmadinejad, il presidente attuale dell'Iran, che non è uno ayatollah, non è un mullah, non ha nessun titolo a livello religioso, è un ingegnere che è

stato sindaco di Teheran. Ma la prima volta che è andato a parlare alle Nazioni Unite, è tornato in Iran e ha raccontato di aver visto una luce scendere su di lui nel momento in cui ha iniziato a parlare alle Nazioni Unite davanti a tutti i capi di stato delle altre Nazioni. Ora, questa cosa che può sembrare una pazzia, in Iran non è stata presa come una follia personale; è stata vista come una normale manifestazione di un qualcosa di profondamente esoterico. Nel mondo sunnita, invece, l'imam è sostanzialmente colui che si occupa della gestione della moschea. La moschea è equiparabile a una chiesa? Assolutamente no, in quanto una moschea non è un luogo sacro. La chiesa è un luogo sacro perché è presente il Santissimo, perché è presente l'Eucarestia. La moschea non è un luogo sacro perché non c'è presenza, la moschea non è un luogo sacro né più né meno di quanto lo può essere la casa di un musulmano, perché, se è presente il Corano in arabo, quel luogo è sacro, perché è presente la parola di Dio incarnata, anzi, incartata in un testo. La moschea è un luogo di ritrovo, infatti non a caso si chiama in arabo *masjid*, luogo dove ci prostrina, dove si prega o *jami'*, luogo di raccolta, luogo di riunione. La moschea nel mondo islamico, ha sempre avuto questo ruolo: luogo nel quale ritrovarsi per compiere insieme un atto individuale. Nel mondo musulmano, la moschea è il luogo dove ci si ritrova per pregare, per assolvere quelli che sono i doveri della preghiera. Al di là della preghiera in moschea ci si trova per discutere e per studiare, infatti non a caso, nelle varie moschee si dispensano corsi di recitazione coranica, l'insegnamento della giurisprudenza islamica, l'insegnamento della biografia del profeta, tutti quelli che sono gli argomenti principali che riguardano la tradizione islamica, ma non è un luogo dove si svolge un particolare rituale sacro paragonabile alla nostra liturgia. Un cristiano non può passare la propria vita senza andare in chiesa perché mancherebbe qualcosa nella sua esperienza spirituale di cristiano se non partecipasse mai a una liturgia e quindi non si recasse mai in chiesa. Un musulmano può passare tutta la vita senza mai passare in moschea; quello che gli viene chiesto non è andare in moschea, quello che gli viene chiesto è rispettare i comandamenti di Dio e fare la volontà di Dio. Un musulmano può tranquillamente rispettare i precetti senza mai mettere piede in moschea. L'imam è colui che gestisce la moschea, letteralmente imam vuol dire stare davanti, l'imam è colui che sta davanti agli altri durante la preghiera. Imam può essere chiunque: un adulto che è in grado di fare la preghiera, può mettersi davanti agli altri e far pregare. Nel tempo si è costituita a immagine del prete della chiesa e del rabbino della sinagoga, la figura dell'imam come uno che fa quel tipo di lavoro. E cioè una persona che si forma nelle scienze coraniche, nelle scienze islamiche, che si prende cura della moschea, che normalmente dispensa lezioni e si occupa anche di quelle che sono le esigenze più pratiche della comunità islamica. Però anche se l'

imam è una figura di riferimento non ha nessun ruolo assimilabile a quello di un prete, è tutto molto diverso. Si dice, secondo una buona tradizione, che ogni padre è imam della propria casa perché ogni padre di famiglia ha il dovere di educare, secondo i principi islamici, i propri figli. Ribadisco: l'imam è semplicemente una figura di riferimento.

Bisogna tener presente però che alcuni di loro, che abbiamo visto assumere toni anche provocatori, propagandano quella che è un'interpretazione letterale del Corano, sempre esistita nel mondo islamico, un'interpretazione basata sulla chiusura e sull'intolleranza, esattamente come sono sempre esistite interpretazioni più liberali, più riformiste, più spirituali, più tendenti alla mistica e meno al letteralismo. Un po' di anni fa, soprattutto per quanto riguarda gli imam in Europa sono state sollevate varie questioni perché ci si è resi conto che spesso questi imam delle nostre città, in Italia, ma anche in Francia o in Germania, erano persone che magari erano formate per quanto concerne le scienze islamiche ma che non conoscevano minimamente il contesto in cui si trovano a vivere i musulmani in Occidente. E teniamo presente che per quanto riguarda le buone regole della tradizione islamica il contesto e il rapporto tra testo e contesto ha sempre avuto invece un'incidenza notevole. Le regole di vita, gli usi e i costumi sono cambiati molto nel mondo islamico a seconda dei luoghi di riferimento. Il fenomeno degli imam intesi come figure di rottura di cui si parla molto spesso nei mass media, sono appunto figure di questo tipo, persone cioè che venivano prese o dall'Arabia Saudita o dall'Egitto o dall'Algeria con una formazione piuttosto conservatrice, tradizionale e letteralista e che magari venivano spedite in centri islamici, in moschee e luoghi di ritrovo in Europa ma che non conoscevano minimamente il contesto sociale nel quale venivano ad operare e questo è chiaramente un grosso problema per noi, ma anche per la stessa comunità islamica perché viene a mancare quell'interrelazione che c'è sempre stata nel mondo musulmano tra testo e contesto.

2. Aspetti pedagogici dell'Islam

di Antonio Cuciniello

“Ottenere conoscenza è un dovere incombente
su ogni musulmano, maschio o femmina che sia”
(Muhammad – hadith)

2.1 Introduzione

L'Islam regola in tutto e per tutto la vita individuale e collettiva di coloro che lo praticano. Le sue fondamenta sono rappresentate dalla Parola di Dio: il Corano, rivelato a Muhammad tramite l'arcangelo Gabriele.

Per capire il rapporto che c'è tra la Rivelazione e l'educazione, vale la pena fare un accenno a ciò che le scienze delle religioni chiamano *Antropologia teologica* e *Teologia dell'educazione*.

L'*Antropologia teologica* parte dall'idea di individuo secondo la Rivelazione: ogni persona è rappresentante di Dio sulla terra, anche se rimane una grande distanza tra il Creatore e le creature che mai lo potranno raggiungere nella sua essenza.

Per i musulmani la forte e significativa relazione che si stabilisce tra l'uomo e Dio è ancora più chiara ed esplicita se si analizza la parola *Islam*. Si tratta di un termine arabo la cui radice *S-L-M* riporta all'idea di “sottomettersi, abbandonarsi in modo incondizionato a Dio”, abbandono che però richiede rispetto per quelli che i teologi e i giuristi hanno definito i “diritti di Dio”, essenzialmente gli atti del culto.

Per quanto riguarda la *Teologia dell'educazione*, si può dire che in Islam ogni educazione che voglia definirsi autenticamente musulmana, deve sottostare alla Rivelazione, la quale risulta caratterizzata da due importanti elementi: è eterna e, in quanto Parola di Dio, intangibile.

Il Corano è presente nella vita quotidiana e in tutte le tappe della vita: la gestazione, la nascita, la crescita, l'età matura, la vecchiaia, la morte. Tutte queste fasi sono caratterizzate dalla forza delle rappresentazioni, che si dividono fra fantasia e realismo, e dai comandamenti di Dio che hanno come obiettivo la carità, la giustizia, la condotta, molto spesso trasmessi anche con espressioni che si accostano ai proverbi e alle formule sapienziali, con un pa-

lese fine pedagogico: il buon comportamento riguarda prima di tutto l'individuo, poi i genitori ed il prossimo.

Nella religione islamica, come del resto nelle altre religioni, il Testo sacro non tratta la questione dell'educazione in senso stretto. In ogni caso, sia nel Corano che nella Tradizione, più comunemente nota con il termine *Sunna*¹, si parla dei figli principalmente in termini giuridici e sociali. Ma ciò, chiaramente, non significa che i bambini non abbiano un ruolo nella società islamica, anzi, a loro è riservato un posto privilegiato, tanto è vero che nello stesso Corano sono associati ai "beni", anche se si ricorda che questi ultimi non sono assoluti:

Fu reso adorno agli occhi degli uomini l'amor dei piaceri, come le donne, i figli, e le misure ben piene d'oro e d'argento, e i cavalli di purissima razza, e i greggi e i campi. Questi son beni di questa vita terrena, ma presso Dio è la mèta buona.²

E nell'intera economia coranica si cerca di rafforzare la prudenza e la moderazione, in vista di beni più grandi:

Le ricchezze e i figli son gli ornamenti effimeri della vita terrena, ma le cose eterne, le opere buone, meritano compenso migliore agli occhi del Signore, e migliore speranza.³

Al contrario, se si intende per educazione l'iniziazione ai valori di una vita nuova, di conoscenze e comportamenti che servono sia per raggiungere scopi alti, sovranaturali, che per relazionarsi con i propri simili, allora il Corano si presenta come un grande percorso educativo.

Resta il fatto che, in contrasto con la posizione privilegiata data ai bambini nel mondo musulmano, dove "tutto è loro permesso", ci si imbatte anche nel rigore della scuola coranica, caratterizzata da una ferma autorità che non esita talvolta ad applicare metodi disciplinari discutibili e da modelli d'insegnamento derivati direttamente dal Testo sacro che è fatto di dialoghi, ripetizioni, riferimenti a pratiche rituali, parabole, figure retoriche, metafore. Scrutando nel quotidiano, soprattutto quello popolare, si può portare alla luce la tradizione educativa dell'Islam, e trovare una spiegazione a tante incoeren-

¹ Per *Sunna*, termine arabo che fra i suoi significati ha quello di "comportamento" o "regola di condotta", si intende tutto quanto è stato tramandato a proposito dei detti e dei fatti del Profeta dell'Islam (*hadith*), fino a costituire la "tradizione". Considerata un vero e proprio commento vivente al Libro sacro e un modello di imitazione proposto ai musulmani (*imitatio Muhammdis*), la *Sunna* rappresenta, solo dopo il Corano, la principale fonte verso cui dirigersi.

² Cor. 3: 14. Per la traduzione del Corano si è presa come riferimento quella di A. Bausani (Bausani, 1996).

³ Cor. 18: 46.

ze, tenendo sempre presente che in molti paesi arabo-islamici è tuttora in corso un processo di modernizzazione nei campi più disparati, inclusi quello dell'istruzione (Cfr. Schellenbaum, 1995) e quello del diritto di famiglia⁴.

2.2 Il mondo musulmano tra origine ed emigrazione

Quando si parla di mondo musulmano non si parla di un blocco monolitico religioso e culturale, ma di una realtà vasta e dinamica. Ci si trova davanti ad un pluralismo culturale molto esteso che differenzia i musulmani dal Marocco alla Cina, con una grande varietà anche di sistemi politici, soprattutto a partire dalla nascita dei diversi stati nazionali (Marocco, Algeria, Turchia, Pakistan, ecc.).

Rimane un dato di fatto che l'Islam nel corso della storia si è legato a popoli, lingue e culture molto diversi, dando origine a sintesi particolari e singolari all'interno di realtà sociali evidentemente eterogenee, che hanno perciò peculiarità storiche e culturali spesso differenti, ma che allo stesso tempo sono riuscite a rielaborare e riorganizzare la propria esistenza in base alla storia e alla cultura in cui sono vissuti.

Parimenti, gli stessi immigrati di fede musulmana non possono essere ritenuti una realtà indifferenziata, proveniente da un unico tessuto sociale e culturale. In questo senso, uno degli stereotipi più comuni in Occidente vorrebbe far coincidere l'essere musulmano con l'essere arabo: in effetti, queste due identità non sempre coincidono, solo il 20% circa del miliardo e oltre di musulmani è di origine araba (Cfr. Branca, 2000: 79) e, tra gli arabi, il 10% circa è rappresentato da cristiani di diverse confessioni). Questo dato significativo ci consente anche di superare la rigida visione di un mondo legato solo alla progenitura araba, pur ammettendo che l'Islam nacque in ambiente arabo, che il profeta Muhammad era arabo e che l'arabo rimane la lingua del Corano e della sua recitazione.

Ma, se le appartenenze geografiche nel mondo musulmano si richiamano a retaggi e a percorsi plurimi, un discorso diverso potrebbe essere fatto per le estrazioni sociali (Cfr. Remacle, 1997: 68). Questa eterogeneità – presente anche nel nostro paese – riguarda non solo l'ambiente sociale di origine, ma anche tutti quegli elementi ad esso trasversali, primo fra tutti il livello di scolarizzazione.

In genere, le comunità immigrate musulmane che provengono da un ambiente rurale tradizionale sono sottoposte ad una doppia acculturazione: la

⁴ Cfr. Aluffi Beck-Peccoz (1990); si veda anche la riforma della Mudawana in Marocco del 2004.

prima nel paese d'origine a contatto con la modernità, intesa come percorso antropologico, sociologico e culturale del proprio paese in una linea trans-temporale, e successivamente quella più critica dovuta al "trapianto" della propria cultura in un *contesto migratorio*, molto spesso completamente differente dal *contesto originario*. I minori, soprattutto, si trovano a dover affrontare una serie di momenti cruciali nel loro percorso: l'adeguamento al nuovo contesto, la collocazione in un modello formativo scolastico a loro sconosciuto in un sistema linguistico che devono ancora apprendere e, nel caso di coloro che si sono ricongiunti, la necessità di ritessere legami affettivi, nella maggior parte dei casi destabilizzati dalla lontananza, con uno dei genitori, se non entrambi, precedentemente emigrato. Per quelli, invece, nati in Occidente o ivi giunti molto piccoli, ritornando nel paese d'origine, il confronto è con l'identità tradizionale. Per loro, la dimensione più difficile da comprendere risulta essere il "codice" di realtà che sporadicamente si trovano a dover affrontare, ma di cui già vivono alcuni riflessi attraverso le regole, l'educazione dei loro genitori. Il "codice", tanto forte quanto più tradizionale è la società che lo condivide, dal punto di vista antropologico, fa parte dei contenuti impliciti, non verbali, trasmessi per imitazione e esperienza, dai quali vanno distinti quelli espliciti, trasmessi dall'insegnamento verbale e scritto (Cfr. Remacle, 1997: 69).

In questo senso il bambino migrante si trova al centro di aspettative che possono facilmente mettersi in contrasto: da un lato il bisogno d'integrazione nella società d'accoglienza, dall'altro la conservazione dei valori e dei riferimenti culturali di origine ai quali può capitare di essere forzato dalla famiglia che ha paura di perdere le proprie radici, con il rischio di stress da "transcultura-zione" (Vittori, 2004: 63). Rimane il fatto che la relazione con la cultura d'origine costituisce un fattore decisivo nel processo di elaborazione della propria identità, al fine di non arrivare a sentirsi "stranieri" nel paese in cui si vive e "stranieri" nel paese d'origine:

Questi bambini non sanno più chi sono, qui si sentono diversi, vanno l'estate in Marocco e sognano il Marocco. C'è il caso di un bambino marocchino, è inserito perché è arrivato qui che aveva un anno e mezzo, è vissuto in questa famiglia con un padre integralista. Se lo vedi è il classico bimbetto con la playstation come tutti i bambini italiani, però lui si sente diverso e mi dice che vorrebbe andare in Marocco; la mamma mi racconta che vanno in estate in Marocco e dopo una settimana non ne può più e se ne vuole andare (Velluti in Vittori, 2004: 64-65).

2.3 La società araba tra oralità e scrittura

L'Islam ha il Corano come fonte dei suoi valori, ma è altrettanto vero che ha ricevuto in eredità il suo carattere tradizionale dalla società preislamica. Per questo motivo risulta anche contraddistinto da una prassi educativa che rispecchia per molti versi il modello della società araba precedente alla Rivelazione: una società caratterizzata dall'oralità e di conseguenza dall'opprimente fobia dell'oblio, vissuto come possibile fonte di una vera e propria estinzione della tribù e perdita di identità.

L'individuo si riconosceva nel suo clan: la sua condotta era il frutto dell'imitazione dei propri avi e quindi della tradizione, il garante era il padre che aveva il compito di mantenere intatta la catena di trasmissione per i propri discendenti, salvaguardando l'eredità del gruppo grazie alla tradizione.

Premesso che l'Islam ha fatto della lingua e della cultura araba i mezzi principali della sua trasmissione e soprattutto i fattori primi rispetto alla coesione all'interno della comunità musulmana, cioè della *umma*, bisogna tener conto che la società araba ha mantenuto alcuni aspetti della società orale.

Questo è vero specialmente in riferimento a Muhammad che, in molti casi, è imitato meticolosamente come un antenato, cosa che ha prodotto una *nuova sunna*, fornendo riferimenti concreti per la vita quotidiana sul modo di vestirsi, di mangiare, di comportarsi in società.

L'avvento dell'Islam provocò un grande cambiamento: l'introduzione della comunicazione scritta in una società a tradizione orale, anche se bisogna sottolineare che questo passaggio non fu immediato. Infatti il Corano all'inizio fu affidato alla trasmissione orale, tipica della letteratura preislamica, però con una rilevante innovazione: l'uso di una lingua che superò la Babel tribale preislamica dei dialetti, per diventare una lingua perfetta e "chiarissima", come Dio stesso dice:

E questo ancora è rivelazione del Signore del Creato, Monito agli uomini, in lingua araba chiara⁵.

Il Corano, trasmesso da Muhammad, fu in seguito tramandato a memoria dai credenti o a volte redatto su materiali di scrittura occasionali come foglie o bacchette di palma, pelli o scapole di animali, frammenti di coccio ecc.

Solo con il terzo califfo, *'Uthman*, si giunse a una redazione ufficiale, una sorta di *vulgata*, senza però risolvere i problemi relativi alla divisione dei capitoli, alla numerazione dei versetti e alla fissazione delle vocali, questioni affrontate e risolte solo più tardi.

⁵ Cor. 26: 194-195.

Come conseguenza, il passaggio alla scrittura, al fine di preservare la veridicità del Messaggio permise la nascita di scienze connesse alla religione, in un'evoluzione che portò anche alla razionalizzazione della cultura. Questo processo inevitabilmente creò un'élite tradizionale, dotata di autorità sulla massa analfabeta, il che spiega perché il contatto diretto con la Scrittura è stato per molto tempo appannaggio solo di un gruppo ristretto.

La cultura musulmana nel suo insieme resta comunque fortemente debitrice alla tradizione orale e ancora oggi, soprattutto in ambiente rurale, l'oralità è valorizzata e certamente non sostituisce facilmente la carta stampata.

2.4 L'educazione musulmana tra tradizione e modernità

La legge islamica, la *shari'a* – la norma dettata da Dio al suo Profeta – costituisce la legge cui si deve attenere ogni credente. In termini di diritto di famiglia individua nel matrimonio (*nikah*) il suo cardine fondamentale, l'unica forma legittima di unione tra i sessi, ma anche un dovere religioso e morale. Prima dell'avvento dell'Islam, al contrario, gli arabi si attenevano a leggi matrimoniali che non garantivano stabilità all'istituto familiare, dedicavano scarsa attenzione ai diritti delle donne, per non parlare della diffusa pratica dell'infanticidio delle bambine, considerate un peso in termini di sussistenza, di cui lo stesso Corano parla e ne denuncia la gravità:

E quando s'annuncia a un di loro una figlia se ne sta corrucciato nel volto, rabbioso. E s'apparta dalla sua gente vergognoso della disgrazia annunciata, e rimugina fra sé se ignominiosamente tenersela o seppellirla viva nella terra! Malvagio giudizio il loro!⁶

E non uccidete i figli vostri per tema di cader nella miseria: Noi siamo che li provvediamo, e voi, badate! Ché l'ucciderli è peccato grande⁷.

In genere, nelle società tradizionali la madre è detentrica del legame biologico con il bambino, mentre al padre si riconosce l'adozione culturale: dà il suo nome, assicura l'iniziazione e rappresenta la legge e la società.

Nel diritto musulmano classico i figli nati dal matrimonio sono sotto la tutela del padre che esercita sulla prole un'ampia patria potestà, diritto che gli comporta il dovere del mantenimento, del decoro, dell'educazione, dell'istruzione, del matrimonio e della gestione dei beni dei figli (Branca, 1992: 83-105): maschi o femmine che siano, il padre è tenuto ad avere un'assoluta parità di trattamento. Il riconoscimento del bambino all'interno

⁶ Cor. 16: 58-59.

⁷ Cor. 17: 31; cfr. Cor. 60: 12, 81: 8-9.

della sfera religiosa avviene attraverso il padre e il percorso educativo ha come fine quello di trasferire il bambino dall'universo materno a quello paterno. Dunque, se al padre spetta la tutela generale dei figli, alla madre è riconosciuta la custodia, una sorta di "tutela per delega", che dura fino all'età della pubertà per i maschi e per le femmine sino al matrimonio.

Un aspetto importante di questo sistema sono le "tappe iniziatiche" religiose che, non essendo previste nel Corano, sono state costruite all'interno della tradizione popolare. In effetti, l'Islam non è una religione iniziatica, perciò, al contrario del Cristianesimo, non prevede un rito d'iniziazione in senso stretto, in quanto da un punto di vista metafisico la persona è musulmana fin dalla nascita e possiede la vera fede ereditata direttamente da Abramo.

2.5 La nascita e l'educazione materna

Le società rurali tradizionali vivono l'arrivo di un bambino in un'atmosfera ricca di *impliciti* e di simboli. La nascita di un figlio è segno di benedizione, la levatrice, con lo scopo di ricordare all'anima del neonato la sua appartenenza religiosa, pronuncia la professione di fede musulmana, la *shahada*⁸.

Dopo la nascita, può capitare che per tre giorni il bambino abbia un nome fittizio, onde evitare che sia attaccato dai *jinn*⁹. Il neonato viene protetto anche dalla gelosia dei vicini e dal malocchio, ricorrendo a talismani, a versetti coranici ed evitando di farlo vedere nei primi sette giorni.

Soued Benkhdim, mediatrice culturale marocchina, ricorda:

Da noi non si dà mai il nome prima della nascita, quelli che credono al malocchio pensano che porti sfortuna... in ogni caso il nome bisogna darlo al settimo giorno, perché dopo 7 giorni sei più tranquillo... Al settimo giorno si organizza una festa e si dà un nome che abbia un significato, mai un nome per caso. Si può dare il nome di un nonno o di una nonna, o di un parente importante che è mancato, perché così si dà la continuità alla famiglia, oppure si dà un nome che ha un significato religioso o culturale (Albanese, Fenoglio, 2006: 19).

La *Sunna* raccomanda una serie di atti che il padre deve compiere entro le prime tre settimane dalla nascita, ma si consiglia di espletare queste pratiche il

⁸ È il primo dei cinque pilastri dell'Islam: "Non c'è dio all'infuori di Iddio e Muhammad è il suo Profeta".

⁹ Si tratta di corpi d'aria o di fuoco, dotati di ragione e possono essere buoni o cattivi, musulmani o appartenenti ad altre religioni. Presenti nel Corano, nella tradizione e soprattutto nelle credenze popolari di tutti i musulmani, appartengono al retaggio culturale preislamico dell'Islam.

settimo giorno. In primo luogo mormora le due formule dell'appello alla preghiera (*adhan* e *iqama*), all'orecchio destro e a quello sinistro del neonato. In seguito mastica un dattero e lo infila nella bocca del figlio, strofinandogli leggermente la gola. Questa usanza, derivante dagli usi religiosi degli antichi arabi, era un gesto simbolico che rappresentava l'unione del neonato alle persone che condividevano i mezzi di sussistenza del clan. A questa procedura segue l'imposizione del nome (Zani, 2000: 58), quello vero, e il taglio di una ciocca di capelli del neonato che viene pesata e il cui equivalente in oro, argento o denaro viene elargito come elemosina, *sadaqah*. Per ringraziare Dio, seguendo sempre una tradizione preislamica, si sacrifica un montone la cui carne viene in parte consumata dalla famiglia e in parte data in beneficenza, in un rituale che ricorda il sacrificio di Abramo, rievocato anche durante il mese di *ramadan*. Lo stesso Muhammad, tramanda la Tradizione, disse: "Chi vuole offrire per la nascita di un suo figlio una vittima, lo faccia".

È "raccomandabile", e quindi non obbligatorio, compiere questa pratica al settimo giorno dalla nascita; qualora non sia possibile si ha tempo fino a prima del raggiungimento dell'età adulta da parte del nascituro, superata la quale è dato solo al maggiorenne poter offrire un sacrificio per se stesso.

Durante tutti i rituali citati, il bambino viene sottratto alla sfera materna e inizia a percorrere un tragitto che lo porterà ad avvicinarsi sempre di più all'universo paterno.

L'educazione materna introduce il bambino nell'orizzonte della propria cultura attraverso gesti, consuetudini, proibizioni e tabù, tradizioni popolari e racconti, fino a giungere alla tappa, in cui si specificano le cose permesse e quelle vietate (Remacle, 1997: 72-73).

Nei primi anni di vita, all'incirca fino ai 7 anni, il bambino è pienamente immerso nella sfera materna, una sfera dai tratti paradisiaci. A tal proposito, in un noto *hadith*, Muhammad dice: "Il paradiso si stende ai piedi delle madri" (Di Nola, 2001: 168).

Questo detto, inoltre, è supportato anche da un versetto coranico che esprime la reale funzione della figura della madre all'interno del mondo islamico, una figura alla quale è dovuto il rispetto per eccellenza, il simbolo della religione stessa che coltiva e comunica ai suoi figli (Zannini, 2002: 165):

O uomini [...] rispettate le viscere che vi hanno portato, perché Dio è su di voi che osserva¹⁰.

Si tratta comunque di un ambiente dove il bambino e la mamma hanno anche tutto il supporto da parte dei membri della famiglia allargata e del piccolo

¹⁰ Cor. 4: 1.

mondo circostante¹¹. Lo svezzamento avviene in età variabile, in genere attorno all'età di due anni, motivo per cui l'allattamento dura a lungo e in questa direzione vanno anche gli scambi tattili, i contatti intensi, al fine di evitare il più possibile sentimenti di frustrazione e di angoscia. Infatti, raramente il bambino viene punito, in quanto è opinione comune che non possa ancora comprendere e giudicare, non è tenuto a conoscere il "codice" (Remacle, 1997: 72-73). I bambini nella concezione islamica sono puri e innocenti, il Corano non concepisce l'idea biblica della caduta e quindi del peccato originale. Ciò significa che ai bambini è concesso ascoltare e vedere tutto, anche la nudità delle donne nel *hammam*, fino a quando l'educazione tradizionale non inizia ad imporre il senso della vergogna, il cui fine è quello di avvicinarli al sentimento dell'onore.

In tutte le culture la socializzazione ha un "codice" preciso e spesso molto complicato: nelle società tradizionali formaliste l'osservanza del "codice" garantisce che l'individuo non sia rifiutato dal gruppo e riceva da questo protezione e calore. L'assimilazione del "codice" avviene perché ogni sbaglio comporta una dura punizione: l'espulsione dal paradiso materno. Questo aspetto pedagogico ha un forte riflesso nel favorire, all'interno della cultura musulmana, i luoghi chiusi che inevitabilmente riportano al calore uterino e alla valorizzazione della funzione della donna in ambiente domestico anche in relazione a tutte le figure maschili.

Non è così per le bambine in quanto, ricevendo molto presto la formazione al loro futuro ruolo di spose, alla fine della prima infanzia, la casa non incarna più il simbolo del paradiso originario, ma diventa il luogo in cui si apprende la responsabilità. Inoltre, la bambina, a differenza del bambino, apprende la nozione di vergogna molto prima. La sua nascita potrebbe essere causa di una certa delusione, soprattutto se il contesto è quello rurale e se la famiglia non ha ancora dei figli maschi.

Questo quadro inizia col chiarire le apparenti contraddizioni del sistema educativo. Nel permissivismo materno i bambini assorbono l'energia necessaria per sopportare la frustrazione e i divieti che dovranno sopportare entrando nel mondo esterno ed alla presenza del padre: il peso del "codice" della società.

2.6 L'educazione paterna

¹¹ L'idea della "famiglia allargata" nella cultura musulmana non è sempre la regola, già nelle grandi città questo tipo di organizzazione familiare lascia sempre di più il posto ad una "famiglia nucleare", a causa della lontananza dalla famiglia d'origine per motivi di migrazione interna, o per l'orientamento verso uno stile di vita che si allontana dal prototipo tradizionale.

A questo punto bisogna fare una precisazione che va a sottolineare la diversità dei sessi all'interno del percorso educativo.

La società musulmana tradizionale, partendo da un ordine sociale antico, patriarcale e patrilineare, non prevede che le bambine escano dalla sfera materna. L'accesso al mondo paterno (strada, scuola, lavoro all'esterno, ecc.) è un fatto abbastanza recente. Il cammino da percorrere dall'infanzia all'età adulta sarà quindi molto diverso per la bambina, l'uscita dalla sfera materna è più progressiva per lei che per il bambino, anche perché non conoscerà la prova della circoncisione. Va tenuto presente, in ogni caso, che se da nubile appartiene al gruppo paterno, con il matrimonio passerà sotto l'autorità del gruppo familiare del marito.

Al contrario, il bambino, entrando nella sfera paterna, è chiamato a perdere la sua innocenza e la sua purezza infantile, perciò non può più frequentare i luoghi femminili. Questo passaggio viene inaugurato con la circoncisione. Si tratta di una pratica che era molto diffusa già prima della venuta di Muhammad (la Tradizione tramanda che nacque già circonciso) e che interessa i minori maschi. Pur non essendo citata nel Corano¹² e quindi non imposta come obbligo dottrinale come nel giudaismo, la *Sunna* l'ha resa quasi come il segno distintivo dell'Islam (Cfr. Remacle, 1997: 74-75; Marçais, 1989:179-191; Igonetti, 1982: 93-101), di fatto è assimilata nella coscienza musulmana ad una sorta di iniziazione religiosa, non nel senso che rende il bambino musulmano, in quanto spiritualmente è già nato tale e lo è diventato socialmente attraverso il riconoscimento del padre, ma piuttosto come "un'azione globale attraverso la quale si entra in una comunità e non necessariamente come una preparazione, un insegnamento progressivo"¹³. Ciò significa che, dal punto di vista sociologico, per un musulmano la circoncisione è la prova della sua appartenenza all'Islam e allo stesso tempo un rito di integrazione sociale.

Il rito, all'interno di un cerimoniale che varia a seconda dei paesi musulmani, ha luogo fra i 3 e i 7 e anni (in alcuni paesi africani anche fra il settimo giorno e il tredicesimo anno d'età). I genitori che si dicono "moderni" praticano sempre di più la circoncisione in ospedale alla nascita o nei primi giorni di vita, a discapito di tutta la valenza iniziatica del gesto. Per la mamma si tratta di rivivere il parto, è allontanata dal figlio, in quanto le donne non possono assistere al taglio del prepuzio. La cerimonia assume un marcato aspetto di festività pubblica, durante la quale si festeggia con pranzi, regali e cortei la sua responsabilità di membro della comunità musulmana. Il rango sociale del-

¹² Anche la clitoridectomia, ancora praticata in alcuni paesi musulmani, non è prevista nel Corano: si tratta di un'usanza completamente estranea all'Islam, ma perpetrata come riflesso di tradizioni precedenti al suo avvento.

¹³ Cit. da Ries (1982: 180).

la famiglia ha un valore ragguardevole che si riflette inevitabilmente nell'organizzazione dell'evento, negli invitati, nonché nella tipologia dei regali. A partire da questa fase il bambino passa più o meno sotto il controllo del padre che comincia ad intervenire nella sua educazione.

La circoncisione rende il bambino sufficientemente puro perchè possa accedere alla Parola divina e soprattutto farla sua con la recitazione. Questo passaggio può avvenire anche nella scuola coranica dove il maestro religioso, presenza autoritaria, figura come sostituto del padre, e come tale ha una totale libertà d'azione rispetto ai suoi apprendenti.

La conoscenza rappresenta un dovere per ogni musulmano e per ogni musulmana, inoltre scopo dell'educazione è "promuovere l'uguaglianza, la pace, la giustizia, senza alcuna considerazione di razza o di nazione; porsi costantemente contro l'analfabetismo; essere continua e non limitata ad una sola età; promuovere la formazione professionale (Zani, 2000: 61).

Tra i detti di Muhammad si legge:

Uomo o donna, ogni musulmano deve studiare le scienze;

Ottenere conoscenza è un dovere incumbente su ogni musulmano, maschio o femmina che sia;

A colui che si incammina alla ricerca della scienza Dio spiana la via al Paradiso;

Colui che lascia la sua casa alla ricerca della scienza è nella via di Dio sino al suo ritorno;

Cercate la scienza fosse anche fin in Cina;

L'inchiostro dei sapienti vale più del sangue dei martiri;

Cercate la conoscenza dalla culla alla tomba;

Ascoltare le parole dei sapienti e insegnare agli altri le lezioni della scienza è meglio delle devozioni;

Chi lascia la sua casa per cercare la conoscenza cammina sul sentiero di Allah (Cfr. Alfonso M. di Nola, op.cit.: 135-185, cit. in Branca, Cuciniello, 2007: 128).

Ancora oggi l'insegnamento del Corano rappresenta la base della formazione intellettuale in tutto il mondo musulmano. Mentre in alcuni paesi le scuole coraniche sono sotto il controllo dello Stato e ricoprono un ruolo educativo complementare, in altri sono fuori dal suo controllo e quindi agiscono in ma-

niera indipendente e rappresentano, soprattutto in alcune zone rurali, l'unica forma possibile d'istruzione in situazioni di marginalizzazione. Il suo ruolo, oltre a trasmettere la conoscenza del Corano, necessaria ad una buona pratica religiosa, consiste nell'immergere il bambino nella lingua classica che non è quella utilizzata a casa, non è la lingua degli affetti. Lo scopo della scuola coranica, dunque, non è quello di spiegare la religione né d'insegnare la grammatica e le regole d'ortografia; al contrario quello di rendere familiare al bambino la lingua del Corano, affinché ne faccia la sua "nuova lingua materna" (anche se, a rigor di logica, l'arabo classico sarà piuttosto in terra d'Islam una lingua paterna, quella del profeta antenato) (Remacle, 1997: 75-76).

Le scuole coraniche, non essendo sempre scuole istituzionalizzate, esprimono forti dipendenze dal contesto socio-culturale della comunità di riferimento (Zannini, 2002: 240-257), e utilizzano un approccio cognitivo molto differente da quello prevalente nella pedagogia occidentale. Chiaramente larghissimo spazio è dato alla memoria (insieme anche al coinvolgimento del corpo, proprio come gli ebrei), e la scrittura, caratteristica questa di tutte le lingue semitiche e quindi anche della lingua araba, serve a *ricordare* più che ad *imparare*. Questo perché l'insegnamento vero nasce dalla voce dell'insegnante, ideale morale e sociale, più che dai libri. Ogni affermazione deve essere rafforzata dall'autorità di chi l'ha trasmessa più che da prove logiche. Il testo non va discusso, quindi, ma semplicemente commentato, ecco perché la *conoscenza* corrisponde al principio dell'*acquisizione* più che a quello della *creatività*, vista sempre con un certo sospetto, perché in stretta relazione con il concetto di "eresia". Non va dimenticato che in questo contesto la disciplina ha un notevole rilievo, così, fin da piccolo, il musulmano è educato all'ascolto, alla pazienza e al dialogo pacato.

Un buon numero di musulmani, anche quelli che poi frequenteranno una scuola laica, ricevono almeno parte della loro prima educazione nelle scuole coraniche tradizionali. Lo scopo principale è quello di contrastare la crescente laicizzazione, trasmettendo i precetti morali indicati nel Corano e nella *Sunna*.

Anche i bambini musulmani non arabofoni sono costretti ad imparare l'alfabeto arabo per recitare il Corano. Le *sure* vengono quindi memorizzate senza comprenderne la totalità del significato, accettando l'interpretazione dei maestri.

Non va dimenticato che, soprattutto nelle aree urbane, ci sono scuole che si sono adeguate al sistema educativo occidentale, scuole che mirano principalmente al conseguimento di un diploma finalizzato alla ricerca di un impiego.

Al contrario, le scuole islamiche tradizionali sono largamente presenti in zone rurali di alcuni paesi musulmani¹⁴.

La frequenza della scuola coranica permette al ragazzo di vivere la religione nella sua interezza, secondo i propri ritmi, senza obblighi particolari, in quanto la pratica non è considerata obbligatoria prima dell'età adulta (cioè la pubertà nelle società tradizionali). Lo stesso digiuno del mese di *ramadan* mette alla prova la sua fierezza, in quanto questo periodo di privazione rappresenta una vera prova di resistenza: ogni anno si cerca di aumentare il numero dei giorni di digiuno (di fatto è la madre che lo abitua gradualmente), fino alla pubertà, quando è giudicato pronto per digiunare un mese intero. Molte volte il primo digiuno completo è occasione di festa in alcune famiglie.

I passaggi fin qui delineati (circoncisione, piano religioso) permettono al bambino/ragazzo l'accesso ad un livello superiore della morale, quello della colpevolezza, che inevitabilmente rimpiazza il senso della vergogna e lo aiuta a comportarsi meno in funzione degli altri, ascoltando di più i principi interiori (Cfr. Remacle, 1997: 77).

La prossima tappa è quella del matrimonio.

Il normale corso dell'esistenza di un musulmano è proiettato verso la famiglia che è concepita come il suo ambiente più consono e naturale (Branca, 2000: 60-62), ma anche lo strumento attraverso il quale poter realizzare la legge di Dio nella sua forma più piena e completa, perciò il matrimonio è un dovere per ogni musulmano e per ogni musulmana:

E unite in matrimonio quelli fra voi che son celibi...¹⁵

E secondo un detto di Muhammad:

È metà della religione...

L'unione matrimoniale islamica, lungi dall'essere inserita in una categoria sacramentale come quella cristiana, si presenta essenzialmente come un contratto scritto tra due persone che si devono trovare in posizione giuridica di assoluta uguaglianza e libertà¹⁶. Il Corano, tuttavia, sembra esprimere una forma

¹⁴ È pur vero che oggi la scuola coranica all'antica tende a cadere in disuso o perlomeno a trasformarsi. Le correnti missionarie integriste, per raccogliere la sfida del cambiamento e controbilanciare l'attrattiva del discorso occidentale, sviluppano una nuova pedagogia per i bambini basata su spiegazioni semplici, distribuiscono libri illustrati per far conoscere i principi della rivelazione divina. Questo metodo è recente e meriterebbe di essere studiato.

¹⁵ Cor. 24: 32.

¹⁶ A tal proposito nel Corano (4: 19) si dice: "O voi che credete! Non vi è lecito ereditare mogli contro la loro volontà [...] trattatele comunque con gentilezza, ché, se le trattate con disprezzo, può darsi che voi disprezziate cosa in cui Dio ha invece posto un bene grande".

di rapporto più profondo di un normale contratto civile, un “Segno di Dio” basato sulla compassione e sull’amore:

E uno dei Suoi Segni è che Egli v’ha create da voi stesse delle spose, acciocché riposiate con loro, e ha posto fra di voi compassione ed amore¹⁷.

Per i genitori tradizionali il matrimonio dei figli è il vero punto di arrivo del percorso educativo. In questa fase grande importanza è data all’onore che per le donne è rappresentato dalla verginità, sinonimo di reputazione, mentre per gli uomini l’onore è nell’ostentazione. Gli scopi sono antitetici: la reputazione degli uomini si conquista, quella delle donne si preserva.

Inoltre, l’uscita dall’infanzia del ragazzo è inaugurata dal rito della circoncisione, mentre quella della ragazza è segnata con l’esperienza del sangue, motivo per cui può essere maggiormente allontanata da tutto il mondo maschile.

2.7 L’educazione nella comunità musulmana immigrata

Generalmente, tutti i valori della società tradizionale quali autorità, memoria, vecchiaia, solidarietà familiare, continuità delle generazioni, possono essere svalutati dal paese di accoglienza che propone invece il culto della libertà e della giovinezza, la scarsa conoscenza del passato, l’autonomia degli individui e delle generazioni.

In tal senso Soued Benkhdim racconta:

Una cosa che mi ha un po’ sconvolta il secondo giorno che ero qua, è stata la mancanza di rispetto verso gli anziani da parte di un gruppo di giovani italiani; questo mi è rimasto proprio stampato nella mente e rimarrà per tutta la vita, per il fatto che nelle nostre culture c’è molto rispetto per gli anziani: una casa senza anziani da noi si dice che non vale niente...e vedere con quale indifferenza quel giorno in quel grande parco alcuni ragazzi si prendevano gioco di quell’anziano e tanti adulti guardavano la scena senza intervenire, mi ha fatto stare proprio male... (Albanese, Fenoglio, 2006: 35).

Per questi ed altri motivi, i giovani immigrati quando entrano nella scuola dei paesi d’accoglienza incontrano diverse difficoltà.

Abituati a metodi più rigidi, possono giudicare il nuovo sistema educativo troppo permissivo: l’assenza di minacce, il continuo ragionare degli adulti so-

Con il contratto la donna può richiedere tutti i diritti da lei desiderati, eccetto ciò che è considerato illecito dalla religione.

¹⁷ Cor. 30: 21.

no spesso scambiati per debolezza e mancanza di autorità. Il bambino pensa che tutto sia permesso quando è lontano dagli sguardi degli adulti. Vi è un'evidente contrapposizione tra l'atteggiamento in casa, soprattutto in presenza del padre, e quello a scuola dove sembra che la vergogna sia assente.

La libertà rischia di diventare libertinaggio.

Un altro problema è causato dalla differenziazione sessuale e dall'assenza di abitudine alla promiscuità in casa. A scuola i ragazzi si meravigliano davanti all'atteggiamento autoritario delle insegnanti: mettono in discussione la loro immagine materna, soprattutto durante il periodo dell'adolescenza, quando sottostare agli ordini di una donna mette in crisi la propria virilità. Non sono stati educati a distinguere l'identità sessuale e la funzione.

Rispetto a quanto delineato precedentemente, a scuola passano dall'universo materno a un'autorità diversa da quella del padre che non può rappresentare un modello per loro, perché appartiene ad una cultura diversa da quella del paese d'origine. In più la scuola mette gli studenti davanti all'aspetto esplicito di una cultura di cui non conoscono neppure l'implicito, con il rischio che le nozioni trasmesse restino solo teoria. Questa situazione, in molti casi, porta all'impossibilità di accedere alla dimensione esplicita della propria cultura.

Nel caso specifico dei musulmani, questo rapido passaggio è caratterizzato da alcune specificità, prima fra tutte la particolare percezione dell'Occidente rispetto all'Islam.

Scarsamente e, in alcuni casi, erroneamente rappresentata, a scuola la cultura degli immigrati musulmani è condannata a restare allo stato implicito, orale, non oggetto di riflessione. Hanno difficoltà ad integrare la loro religione in modo libero e personale e di conseguenza i rapporti tra l'Islam ed il paese d'accoglienza si presentano conflittuali e incompatibili.

Per questi motivi gli insegnanti e gli educatori hanno un compito molto delicato: devono aiutare i giovani musulmani a vivere questo dilemma e soprattutto a realizzare, tra le due culture, una sintesi originale. Per fare questo prima di tutto bisognerebbe liberare i giovani immigrati da una facile posizione difensiva. Gli insegnanti dovrebbero dare dimostrazione, con il loro atteggiamento, le loro conoscenze ed i loro discorsi, che le culture possono incontrarsi senza per forza scontrarsi, cercando di capire e non di giudicare. È nel dialogo con l'altro che abbiamo la possibilità di equilibrarci e di arricchirci.

La scuola può dare ai giovani musulmani la possibilità di comprendere sé stessi, tenendo presente che hanno bisogno di sviluppare lo stadio esplicito della loro cultura, di parlare del patrimonio che gli è stato trasmesso dalla figura materna di comunicarlo e di scoprire che la razionalizzazione è possibile ed è conforme all'Islam.

Ciò presuppone che il patrimonio orale possa essere valorizzato nel contesto scolastico in una relazione di continuità, integrando la “memoria familiare”, quella degli affetti, nei programmi, al fine di portarla al livello della scrittura, tenendo presente che integrare significa includere in un insieme più vasto, non assimilare per forza, e che bisogna scoprirsi simili al di là delle apparenze.

Gli insegnanti e gli educatori con alle spalle un percorso migratorio sono i più capaci ad aiutare i giovani musulmani in questa mediazione; la loro presenza testimonia che la sintesi è possibile, creando un legame fra l'educazione familiare e quella scolastica.

Ma anche gli insegnanti italiani hanno un'importante funzione, un ponte da gettare: tra la cultura musulmana e la loro, ma soprattutto tra la modernità e le tradizioni della loro cultura. In questo modo le comunità immigrate di cultura tradizionale potranno integrarsi più facilmente in un contesto d'accoglienza che conosce e condivide il loro passato e le loro radici.

Bibliografia di riferimento

- Albanese M., Fenoglio M. T. (a cura di), *Viaggiando tra le culture attraverso racconti di vita*, "I Quaderni, Idea Solidale – Associazione Culturale Chorós", Torino, 2006.
- Aluffi Beck-Peccoz R., *La modernizzazione del diritto di famiglia nei paesi arabi*, Giuffrè, Milano, 1990.
- Bausani A., *Il Corano* (Introduzione, traduzione e commento), 6^a ed., Bur, Milano, 1996.
- Branca P., *Il bambino nell'islam* in A. Nanni (a cura di), *Il bambino nelle religioni*, Ancora, Milano, 1992
- Branca P., *I musulmani. Per secoli li abbiamo temuti, ora dobbiamo conoscerli*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- Branca P., Cuciniello A., *Destini incrociati*, Fondazione Achille e Giulia Boroli, Milano, 2007.
- Di Nola A.M., *Maometto e la saggezza dell'islam*, Newton & Compton, Roma, 2001.
- Filoramo G. (a cura di), *Storia delle religioni, Vol. III, Religioni Dualiste. Islam*, Laterza, Bari, 1995.
- Igonetti G., *La circoncisione nell'islam*, in "Atti della Settimana di Studi: Sangue e antropologia biblica nella letteratura cristiana", Centro Studi Sanguis Christi, Roma, 1982.
- Marçais P., *I riti di iniziazione nell'islam popolare* in J. Ries (a cura di), *I riti di iniziazione*, Jaca Book, Milano, 1989, pp. 179-191.
- Nanni A., *Il bambino nelle religioni. Ebraismo, Cristianesimo, Islamismo*, Ancora, Milano, 1992.
- Nanni A., *Decostruzione e intercultura*, Emi, Bologna, 2001.
- Parker-Jenkins M., *Children of Islam*, Trentham books, Londra, 1995.
- Remacle X., *Comprendre la culture arabo-musulmane*, Petite bibliothèque de la citoyenneté, Bruxelles, 1997.
- Ries J. (a cura di), *I riti di iniziazione*, Jaca Book, Milano, 1989.
- Schellenbaum P. (a cura di), *Modelli formativi nel mondo arabo-musulmano*, "Quaderni Ismu" n. 8/1995.
- Siggillino I. (a cura di), *L'Islam nella scuola*, FrancoAngeli, Milano, 1999.
- Siggillino I. (a cura di), *I bambini dell'Islam*, FrancoAngeli, Milano, 2000.

- Van Gennep A., *I riti di passaggio*, Universale Bollati Boringhieri, Torino, 2002.
- Vittori M.R., *Famiglia e intercultura*, "Quaderni dell'intercultura" n. 25, Emi, Bologna, 2004.
- Zani G.L., *Infanzia, culture, religioni*, Unicopli, Milano 2000.
- Zani G.L., *Educazione in Islam. Fonti, storia, prospettive*, La Scuola, Brescia, 2005.
- Zannini F., *Ahmed il mio vicino di casa*, Iscos Marche Onlus, Falconara, 2002.

3. *Aspetti antropologico-culturali dell'Islam*

di *Paolo Branca*¹

Ad alcuni termini che utilizziamo regolarmente siamo abituati a dare un significato che riteniamo scontato e universale. Per quanto essi siano davvero di carattere generale, la prospettiva interculturale ci costringe a chiederci fino a che punto possano essere impiegati senza alcuna ulteriore precisazione. Per quanto vi potrà sembrare strano, uno di questi termini è “religione”. Mi pare che in alcune lingue dell'Estremo oriente non vi siano termini esattamente corrispondenti. In realtà non occorre andare così lontano. Basta attraversare il mare Adriatico per accorgersi come il termine religione non sia inteso nello stesso modo, infatti nei Balcani la religione è qualcosa di molto legato all'etnia: un croato è cattolico in quanto croato, un serbo è ortodosso in quanto serbo e così via. Ci sono stati addirittura dei problemi quando la Grecia è entrata nell'Unione europea perché la Chiesa ortodossa era contraria al fatto che si dovesse togliere l'indicazione della religione di appartenenza dai documenti, ritenendola parte integrante dell'identità nazionale. C'è un senso di appartenenza che va al di là del credo, non è appunto un caso se diciamo “credo” piuttosto che “religione”.

Quando mio papà era piccolo, andava a “dottrina”. Perché si diceva dottrina? Perché l'aspetto fondamentale della nostra educazione cristiana verteva sul dogma, sui principi del credo. Quando andiamo a messa alla domenica la preghiera più lunga che recitiamo non è il Padre Nostro ma è il Credo ed è una preghiera di una complessità teologica impressionante. Noi la recitiamo meccanicamente, senza renderci conto bene di quel che diciamo ma persino dietro le congiunzioni che ci sono nel Credo ci sono questioni teologiche enormi. Come la questione del *Filioque*: lo Spirito che procede dal Padre “e” dal figlio è ciò che ci distingue dagli ortodossi. Forse nessuno di noi saprebbe ormai più spiegare che differenza c'è, ma storicamente si tratta di una questione di capi-

¹ Professore di Lingua e Cultura araba presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, Dipartimento di Scienze religiose.

tale importanza. Come mai è accaduto tutto ciò? Perché la religione cristiana, nata nel Medio Oriente, ha presto attraversato il Mediterraneo e nei grandi centri dell'ellenismo e a Roma, dove si è costituita e dove ha creato ed edificato le sue istituzioni, è venuta in contatto con il pensiero greco e il diritto romano. La Chiesa è diventata figlia anche di questo passato e non soltanto del passato semitico. Tanto è vero che la lingua ufficiale della Chiesa è il latino, e i libri fondamentali cristiani, che sono il Nuovo Testamento e in particolare i Vangeli, sono scritti in greco che non è certo la lingua che Gesù parlava. In questo mondo la filosofia ha assunto via via una grandissima importanza. Come si sa, teologia e filosofia sono sorelle gemelle, talmente simili che non sono mai andate d'accordo perché ciascuna delle due sconfinava nel campo dell'altra: i filosofi cercavano di dimostrare l'esistenza di Dio, mentre i teologi si occupavano di logica e di altre cose tipicamente filosofiche. Noi siamo figli di questo percorso che non è migliore o peggiore di altri, è quello che è. Quindi, quando noi diciamo "Io credo" o "Non ci credo più", la parte di noi stessi che è più coinvolta in questo genere di processo è la testa. Questo significa che abbiamo un approccio intellettualistico alla fede. Certo non manca anche l'aspetto emozionale, rituale e relazionale. Però, in fondo, uno può alzarsi alla mattina e dire "Io a queste cose non credo più tanto". Quante volte avete sentito gente che dice "Io credo in un Dio, in un essere superiore però, .. la Chiesa, .. i preti... chi ha detto che bisogna confessarsi... fare la comunione...". Perché a un certo punto noi ci "togliamo" questa sovrastruttura, questo optional che sarebbe la fede, la appendiamo ad un attaccapanni, ma ci sentiamo sostanzialmente sempre noi stessi.

Basta andare al di là dell'Adriatico e questo non succede più. Difficilmente una persona che vive nei Balcani o nel Medio Oriente o nel Nord Africa o in Asia, pensa che ci sia qualcosa di opzionale od accidentale nella sua fede, cioè nella sua appartenenza religiosa.

L'Islam è una religione che ha molte cose in comune con l'Ebraismo e con il Cristianesimo, perché si rifà ad Abramo e condivide numerose figure presenti anche nella Bibbia. Però, se teniamo presente il concetto di religione che abbiamo appena richiamato, risulta evidente che si tratta di un fenomeno ben diverso da come lo concepiamo noi. Questo perché il musulmano appartiene all'Islam non come noi apparteniamo al Cristianesimo. Il musulmano sente questa appartenenza come totalizzante, non solo perché l'Islam è una religione che non distingue bene l'aspetto politico da quello spirituale, il sacro dal profano, ma anche perché vive diversamente la sua appartenenza alla comunità. Ci sono delle cause antropologiche all'origine di ciò. Per il musulmano non è tanto importante fare alcune affermazioni su Dio; il credo islamico è tutto contenuto in una frase molto breve che dice che non c'è altro Dio

all'infuori di Iddio e che Muhammad è l'inviato di Dio. Questo è il credo islamico. È la professione di fede. È sufficiente che uno pronunci questa formula con intenzione, davanti a testimoni, per diventare musulmano. Non gli viene richiesto di fare tre anni di catechismo. Provate a convertirvi all'ebraismo e vedrete quanto sarà difficile! Se invece andate in una moschea e dite "Voglio abbracciare l'islam" e pronunciate questa frase di fronte ai testimoni, siete musulmani. Quindi l'aspetto dogmatico è poco importante, mentre diventa molto più importante l'aspetto normativo. L'Islam non è un'ortodossia è un'ortoprassi, non è un retto insegnamento sulle cose divine ma è un retto comportamento di obbedienza a ciò che Dio ha ordinato e ha proibito. Quindi la legge è molto più importante della teologia. Come nell'Ebraismo e al contrario del Cristianesimo. Se avete presente tutta la polemica di Gesù, e soprattutto di San Paolo, contro la legge, vi rendete conto che c'è qualcosa di profondamente diverso. La differenza non sta nel fatto che noi crediamo che Gesù sia figlio di Dio e loro credono che sia solo un profeta. Sì, anche questo è importante, ovviamente: l'incarnazione, la morte e la risurrezione di Gesù, Figlio di Dio, sono punti essenziali. Ma ancora prima c'è un rapporto diverso con il fatto religioso che privilegia l'aspetto comportamentale su quello dottrinale. C'è una bella frase, una bella immagine che usa Al-Ghazali – teologo musulmano del dodicesimo secolo – che dice: "I teologi sono come le guardie che accompagnano i pellegrini che vanno alla Mecca a fare il pellegrinaggio". Ci vogliono delle guardie perché il cammino è pericoloso, ci sono delle insidie, ma è il pellegrino che fa il pellegrinaggio. La guardia non sta adempiendo al rito, non va alla casa di Dio, è il pellegrino che va alla casa di Dio. Quindi, la strada che porta a Dio è compiere il precetto. La teologia è uno strumento difensivo che ti accompagna ma se segui la teologia soltanto, non arrivi a Dio anzi puoi anche perderti durante il cammino. Noi non diremmo la stessa cosa quando andiamo al catechismo.

L'Islam è dunque diverso, ma – come si è detto – ha delle radici in comune con il cristianesimo. Se voi prendete il Corano e lo sfogliate ci trovate Adamo ed Eva, Noè, Mosè, Gesù, Giovanni Battista, Maria e vi sembra di giocare in casa. Diceva giustamente Lévy Strauss che l'Islam è l'Occidente dell'Oriente. Tra tutte le civiltà orientali quella islamica è la più occidentale. Quella che ci assomiglia di più e infatti è quella con cui abbiamo avuto sempre più problemi, perché con i parenti è più difficile andare d'accordo che con gli estranei.

Anche per contiguità territoriale: coi i vicini si litiga! Con chi abita dall'altra parte della città è più difficile entrare in conflitto. La contiguità non aiuta sempre a capirsi e a volte complica le cose, un po' come succede con le lingue. Quando due lingue si assomigliano è molto facile che uno, se non le ha studiate veramente, prenda delle grosse cantonate. Quando si va in Francia

o in Spagna, ci si crede avvantaggiati – e in parte è vero – ma dalla stessa prossimità nascono spesso fraintendimenti al limite del comico.

Tutto questo per dire che la contiguità è fonte di incomprensioni: noi pretendiamo di capire pur non avendo capito. C'è un libro sacro, c'è un profeta, c'è una rivelazione come per noi. E invece proprio in questi punti “comuni” si nascondono insidiose differenze che non vengono adeguatamente riconosciute.

L'aspetto su cui insisterei di più non è quindi l'aspetto dogmatico/dottrinale perché sarebbe ancora un modo di proiettare sugli altri il nostro punto di vista. Se il confronto non deve essere la mera proiezione di sé rispetto a un soggetto passivo, ma comincia ad essere una relazione in cui io ricevo anche dall'altro informazioni e elementi di conoscenza, allora devo costantemente rimettere in discussione l'immagine da cui ero partito e inizierò a mettere a fuoco altri aspetti cui non avevo forse dato la giusta importanza al principio. Gli altri aspetti su cui richiamo sempre l'attenzione sono due, che mi sembrano fondamentali: il rapporto con il tempo e il rapporto con il gruppo.

Noi siamo certamente figli del Cristianesimo, della cultura classica, romana e greca, dell'umanesimo, del rinascimento, dell'illuminismo, ma soprattutto del nostro stile di vita quotidiano; siamo figli della rivoluzione tecnologica, dei grandi balzi che ha fatto il progresso scientifico soprattutto negli ultimi decenni. E questo ci sta profondamente cambiando, senza che noi ce ne rendiamo conto, proprio dal punto di vista antropologico. Per questo abbiamo un rapporto un po' paranoico col tempo. Sono soprattutto telefonini, computer, internet che ci hanno catturato in questa prospettiva del presente e del futuro. Per noi è interessante ciò che sta accadendo: il famoso tempo reale, la diretta della televisione. Ciò che è vecchio di qualche giorno, di qualche ora o persino di qualche minuto è già vecchio, superato. La trasmissione registrata non è così appassionante come un *reality show* perché bisogna vedere subito quello che sta succedendo.

Il nostro rapporto col passato è un rapporto molto effimero, direi folkloristico; magari andiamo qualche volta ad aprire una cassapanca, un baule, in solaio o in cantina per tirare fuori i pizzi della nonna, qualche vecchia cartolina e ci commuoviamo, oppure andiamo ai mercatini dell'usato, ma capite che non è una cosa molto importante. Per noi ciò che è passato da secoli è veramente passato, soprattutto non ha più per noi alcuna autorità; non va ad influire sulla nostra scala di valori, anzi abbiamo ribaltato la classica scala di valori che si ispirava al rispetto della tradizione. Mio nonno, per dire che una cosa era buona, diceva: “è sempre stato così”. Siccome si era sempre fatto così, vi era un buon motivo per continuare a fare così. Vi siete accorti che oggi noi abbiamo esattamente l'atteggiamento opposto? Se si è sempre fatto così, è già

una buona ragione per smettere, per fare altrimenti! Questa cosa è vecchia, superata, è una roba da Matusalemme! Se tu fai diverso da come è sempre stato fatto fai già una cosa nuova, cioè positiva. Tanto è vero che quando si guarda uno spot in tv, qual è il messaggio? Compralo: è nuovo! E noi lo compriamo, perché “nuovo” vuol dire “buono”. Ma da quando in qua “nuovo” vuol dire “buono”? Solo negli ultimi decenni, nella società moderna in cui viviamo, ma essa è un’eccezione, nel resto del mondo non è così. Un libro come “L’obbedienza non è più una virtù” è stato scritto sì da un prete però negli anni Sessanta, quindi l’altro ieri, ma fino ad allora e ancora adesso in tutto il resto del mondo, l’obbedienza è ancora una virtù perché ciò che la generazione precedente ha elaborato e trasmesso come patrimonio ha un valore di autorità. Tu devi confrontarti con la tradizione: la tradizione è buona; è il nuovo ad essere sospetto, bisogna diffidare della novità.

Un altro aggettivo di cui noi abbiamo totalmente cambiato il significato è “diverso”. Compralo, è diverso! Ma cosa vuol dire? Se è diverso, magari è peggiore. No, diverso è comunque migliore. Dobbiamo renderci conto che questi meccanismi sono importanti. Se uno ferma una persona per la strada e gli chiede di collocare nel tempo un’epoca ideale, un’epoca dell’oro, facilmente si sentirà rispondere “il futuro”, quando la scienza e la tecnologia avranno risolto tutti i problemi e non ci saranno più malattie, non ci saranno più povertà, fame ecc. Questo è più che logico perché noi viviamo meglio dei nostri nonni, viviamo di più, ci curiamo, viaggiamo, studiamo, abbiamo due o tre automobili, due o tre telefonini, due o tre televisori. Sicuramente abbiamo fatto grandi passi avanti. Abbiamo questa fiducia – un po’ ingenua se volete – in questa progressione continua del genere umano. Ma è una cosa recentissima, chi ha vissuto nella prima metà del Novecento con due guerre mondiali e tutto quello che è successo dalle nostre parti, non poteva avere questa idea positiva del futuro, anzi iniziava ad avere dei dubbi che sarebbe andata sempre peggio. Poi però negli anni Sessanta il nostro più grosso problema era decidere se ci piacevano di più i Beatles o i Rolling Stones, avevamo completamente dimenticato tutti gli orrori del cinquantennio precedente, eravamo in pieno boom economico e già le prospettive sembravano diverse. Questo dovrebbe insegnarci che non c’è nessuna civiltà condannata a dare il peggio di se stessa e che bastano pochissimi anni per cambiare prospettive, perché le nuove generazioni imbocchino un altro percorso.

Per farvi un esempio di quanto la tradizione sia importante nel mondo islamico, e nel mondo arabo in particolare (in tutto il mondo arabo, perché gli arabi cristiani non sono diversi dai musulmani in questo), vi dirò che c’è una specie di venerazione per la tradizione, per le gerarchie, per i valori, per le priorità tradizionali. La civiltà araba è stata fedele alla tradizione in un modo

per noi quasi inimmaginabile, anche in campi che non hanno niente a che fare con la religione. Per esempio nella letteratura: i poeti arabi hanno continuato a scrivere le loro poesie secondo il modello pre-islamico, pagano, precedente al profeta, fino al 1900, cioè per tredici secoli in un campo profano quale quello della letteratura e della poesia, chi voleva scrivere una bella poesia doveva rifarsi ai canoni, ai metri, ai soggetti degli antichi poeti pagani dell'Arabia precedente all'Islam. Soltanto tredici secoli dopo in Iraq nasce un movimento di poesia libera. Il movimento sostiene che l'uomo moderno ha altre sensibilità, ha bisogno di un altro discorso, finiamola con questi temi tradizionali, diamo voce a una nuova sensibilità.

Nulla di tutto questo rientra nella nostra pratica quotidiana, quindi, quando noi conviviamo con qualcuno che viene dall'Oriente, sono queste le cose che ci fanno diversi, che influiscono nei nostri comportamenti. Non si tratta di stabilire chi sia migliore: sono due prospettive differenti che hanno ciascuna in sé vantaggi e anche punti di debolezza. C'è un ambito in cui questo è particolarmente significativo. Noi siamo una società di singoli individui; l'epoca moderna ha enfatizzato moltissimo il ruolo del singolo: tu sei il protagonista della tua vita. Tu devi affermare la tua personalità, addirittura contro gli altri, buttando in faccia agli altri la tua diversità, esprimendoti in modo spontaneo perché la spontaneità è in sé un valore. Gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso da questo punto di vista sono stati spaventosi. Voi avete a che fare con la scuola. Io ho avuto una piccola parentesi di insegnamento nella scuola elementare: non potevo dare un foglio con le righe, perché la riga coartava la libertà del bambino. Così dovevo dare fogli bianchi. E i bambini scrivevano tutto storto perché non avevano una riga da seguire. Non potevo dargli un argomento da trattare con i pensierini, dovevo dargli un testo libero! Il testo libero di cosa parlava? Di Goldrake, di Sandokan, e di tutte le scemenze che vedevano in televisione, altro che libero! Si credeva che se il bambino fa quello che si sente, fa comunque bene. La spontaneità era un valore in sé, ogni cosa che limitava, che condizionava tale libertà era percepito come negativo. Spero che si siano fatti passi indietro rispetto a questa degenerazione. Tuttavia dopo molti anni, io che ora insegno all'Università mi accorgo che i miei studenti non sono più capaci di scrivere, non perché scrivano storto, ma perché non sanno costruire i testi, perché nessuno gli ha mai insegnato una cosa molto importante: i generi letterari. Che cosa è un genere letterario? Non si tratta di farla molto difficile. L'idea del genere letterario si trasmette ai bambini già chiedendo loro di scrivere un pensierino su come si è passato il giorno dei morti.

Ringrazio ancora il cielo di avere imparato tutte queste cose che mi sono state utili più tardi, quando ho scritto articoli e libri. Mentre il bambino di og-

gi spesso se gli si chiede di scrivere qualcosa, finisce per dire: “non mi viene in mente niente”. Se non mi viene in mente niente non scrivo niente. Si tratta sempre dell'enfatizzazione del singolo, dell'individuo che segue il suo estro e soltanto in questo trova la sua realizzazione e deve trovare la sua realizzazione per avere successo. Il singolo è caricato: “Devi diventare ingegnere”, “Devi diventare astronauta”, ahimè “Devi diventare velina” e se fallisci è la fine di tutto, guai! Non puoi non riuscire! Perché la tua riuscita di singolo coincide con il destino dell'Universo. Tu sei sempre più spinto anche dalla tua famiglia, dalla società ad assumere questo ruolo dominante, di persona che si afferma, di successo. Nel mondo d'Oriente è esattamente il contrario, nel senso che il vero protagonista della vita sociale non è il singolo, è la famiglia. Non la famiglia di papà, mamma con un bambino o due, ma la famiglia allargata, la tribù patriarcale. Quando un figlio si sposa, generalmente va a stare in un appartamento di fianco, sopra o sotto quello in cui stanno i suoi genitori. Per cui trovate un palazzo che è abitato da cinque o sei famiglie, tutte imparentate fra loro. Noi non lo facciamo volentieri: quando uno si sposa cerca di prender casa più lontano possibile dai suoceri o dai genitori perché poi questi “rompono”. Salvo quando poi arrivano i bambini e serve un aiuto.

Nella famiglia allargata il singolo è supportato, accompagnato e soccorso anche nelle sue necessità. Nei paesi del Medio Oriente e del Nord Africa non si mettono i genitori all'ospizio; una persona malata è curata in casa; un disabile è tenuto in casa; i bambini possono anche essere tanti, ma c'è sempre una zia, una cugina, qualcuno che gli da un'occhiata. Insomma non c'è questa preoccupazione assillante: “Dove lo metto?”.

Però il singolo, che è così accompagnato e supportato, è anche condizionato quando si trova di fronte alle scelte anche fondamentali della sua vita. Ad esempio la scelta del partner non la può fare indipendentemente dal gruppo. Sono ancora molto comuni i matrimoni combinati, è molto comune il ruolo delle famiglie nell'avvicinare due giovani che poi si sposano. Anche nei paesi più modernizzati succedono cose incredibili. Un esempio. Non so se avete letto che in Turchia c'è uno spettacolo televisivo tipo “Il grande fratello”. Un ragazzo viveva insieme ad un certo numero di ragazze in età da marito. Il problema è che lui si è innamorato perdutamente di una delle concorrenti, ma sua madre, da fuori della trasmissione, ha dato il veto. Che cosa è successo? Che la madre è diventata una star, la ragazza che lui voleva sposare è diventata famosa, tanto che adesso conduce programmi radiofonici-televisivi e lui si è suicidato. È vero quindi che la modernizzazione è in atto, ma è vero anche che convive con strutture patriarcali. Anche quando il genitore è d'accordo, il prezzo si paga a livello sociale. Una giovane poetessa egiziana, figlia di un intellettuale, dice a suo padre: “Io vado ad abitare da sola. Non sono ancora

sposata ma non voglio più stare con voi; mi prendo un appartamento per conto mio”. Il padre, marxista, le ha dato infine il suo assenso, ma, direbbe Gaber: “non era di buon umore”, perché sapeva che sua figlia sarebbe stata giudicata ragazza poco per bene. Tanto più se riceve amici. Quando ero al Cairo avevo un amico italiano che mi diceva: “Io non sono mai salito da lei a trovarla perché se lo avessi fatto, tutti i ragazzi del quartiere si sarebbero ritenuti in diritto di fare altrettanto”. Sarebbe stata ritenuta una svergognata che aveva perso ogni diritto ad essere rispettata. Sono cose difficili da superare, non bastano i telefonini, internet ecc.

Noi non abbiamo cambiato da molto certe impostazioni tradizionali in certe aree dell’Italia: e non solo in Sicilia. Specialmente quando vado nel Nord Est e trovo qualcuno che mi dice che i musulmani trattano male le donne, mi piace ricordare che nel dialetto veneto c’è un proverbio che dice: “La donna perfetta è quella che è bella, che sta zitta e che non esce”. Certo non è più così, ma non da moltissimo. Mio padre veniva dalla campagna lombarda dove per indicare una bella ragazza si diceva: “È bella come un manzo”. Adatta al lavoro e ad avere molti figli. Oggi, nell’epoca dell’anoressia, non si direbbe più una cosa del genere. Il gruppo che ti sostiene è però anche il gruppo che ti condiziona. In alcuni paesi il singolo non ha quasi spessore. Persino l’incolumità del singolo, la sua sopravvivenza non è prioritaria rispetto a quella del gruppo. È una cosa molto comune al Cairo vedere gente che cade dall’autobus. La ragione è che lo prendono in corsa, scendono di corsa, magari dal finestrino, se è troppo affollato e non riescono a uscire dalla porta. Per questa ragione in giro c’è un gran numero di sciancati a seguito di una caduta dall’autobus. Mi sono sempre chiesto: se succedesse da noi? Uno farebbe causa al Ministero dei trasporti. Invece là non succede assolutamente niente, non solo perché fare causa significa perdere un’infinità di tempo per via della burocrazia, ma anche per una diversa graduatoria delle priorità.

Un altro esempio. Gli ascensori anche nei palazzi di lusso non hanno le porte interne quindi voi vedete scorrere il muro, il che se siete adulti è un conto ma se sale un bambino diventa pericoloso. Da noi si correrebbe il rischio di una denuncia.

Al Cairo il traffico è tremendo, attraversare le strade è un pericolo e anche respirare è un problema. Ma il singolo non sporge denunce.

Probabilmente non continuerà così, a un certo punto la gente diventerà più consapevole. Tempo fa un traghetto di pellegrini che tornavano dalla Mecca è affondato. Ci sono state manifestazioni violente dopo l’affondamento, perché la gente comincia a dire “voglio avere delle risposte”, non si accontenta più di sentir dire: “è la volontà di Dio”. Inizia a dire: “la nave, l’avevi controllata? cosa ha fatto il capitano? non c’erano le scialuppe di salvataggio?”.

Ho fatto solo un paio di esempi per dare l'idea di una diversa concezione del tempo e del singolo rispetto al gruppo, ma potremmo farne molti altri in altri ambiti. Dobbiamo tuttavia ricordare che i musulmani sono un miliardo e trecento milioni di persone, dal Marocco all'Indonesia. Io non posso parlare di tutto, vi faccio solo degli esempi vicini alla mia esperienza, ai paesi che conosco. Se mi chiedete dell'Indonesia, non so quasi nulla pur essendo il più grande paese islamico al mondo. Sull'area orientale so però alcune cose interessanti relative all'antropologia che mi confermano nella visione che vi ho proposto.

Si tratta del Bangladesh. Lì i musulmani sono tali da secoli, ma nella loro mentalità sono indu. Perché la cultura locale è talmente forte che loro non arrivano neanche ad applicare i principi dell'Islam, seguendo ancora invece le tradizioni del luogo. Soprattutto in alcuni ambiti, quali quelli legati alla sessualità e alla famiglia, per esempio.

La legge islamica prevede che il marito debba pagare la dote alla moglie. In quell'area, nell'area indiana, è la famiglia della ragazza che deve dare un sacco di soldi al marito perché si accoli questo "onere" in più. E questo è contro la legge islamica. Ma da sempre si continua a fare così perché è una tradizione locale, profondamente radicata. Anche se ha effetti devastanti, perché finisce che quando nasce una figlia non si è contenti; se invece nasce un maschio si portano i propri auguri, le proprie felicitazioni. C'è un proverbio bengalese che dice: "Allevare figlie è come innaffiare il giardino dei vicini". È una perdita netta. Così se una bambina si ammala e i genitori sono poveri, non chiamano il medico. Se Dio vorrà, guarirà se no pazienza. I soldi si spendono per il maschio. Stessa cosa per l'istruzione. Inutile mandare a scuola una bambina, tanto poi devo farla sposare a uno a cui poi devo dare un sacco di soldi... Se fosse applicata la legge islamica in Bangladesh, paradossalmente la condizione della donna migliorerebbe.

L'aspetto antropologico-culturale prevale sempre anche nel cristianesimo.

Le copie del Vangelo che circolavano in Nord Africa non riportano il brano in cui Gesù perdona l'adultera. È stato cancellato. Perché le società di quel tempo, di quei luoghi non l'avrebbero accettato. Gesù avrebbe fatto "una brutta figura". Per cui è stato meglio per un po' di tempo lasciar perdere perché l'adultera non poteva essere perdonata.

E quando Gesù disapprova il divorzio che cosa dicono i santi apostoli, ve lo ricordate? "Se questa è la condizione dell'uomo verso la donna, non conviene sposarsi". Come? Non la posso cambiare? Quando mi sono stufato, non posso prenderne un'altra? Erano figli del loro tempo e della loro cultura e quello che Gesù diceva loro non potevano ancora capirlo.

Il dramma dell'Islam contemporaneo è quello di non aver saputo trovare l'equilibrio tra elementi contrastanti: fattori tradizionali e modernizzanti sono stati soltanto giustapposti, non armonizzati. Questa mancanza di equilibrio è evidente. Mettersi nei loro panni non significa assolutamente giustificarli, ma cercare di capire la dinamica delle cose. Perché nessuno esprime solo ciò che c'è scritto nei testi sacri. C'è anche il desiderio di riscatto, che nasce dalla ricerca di una conferma anche nel successo terreno.

C'è una testimonianza di questo che è straordinaria. La tratto da un libro di letteratura scritto dall'autore del Piccolo Principe. Nessun libro teorico riuscirebbe a esprimerlo con tanta forza.

Parla di alcuni Mauri, gli abitanti della Mauritania che erano andati in Europa:

Dunque, li portavamo a spasso, e accadde così che tre di loro visitassero quella Francia sconosciuta. Appartenevano alla stessa razza di quelli che, venuti una volta con me in Senegal, piansero scoprendo degli alberi. Allorché li ritrovai sotto le tende, glorificavano i teatri di varietà in cui donne nude danzavano tra i fiori. Erano uomini che non avevano mai veduto un albero o una fontana, né una rosa, uomini che conoscevano l'esistenza di giardini ove scorrono ruscelli solo dal Corano, poiché in tal modo esso definisce il paradiso. Ci si guadagna questo paradiso e le sue belle prigioniere con un'amara morte sulla sabbia, per la fucilata di un infedele, dopo trent'anni di stenti. Ma Dio li inganna poiché dai francesi, cui concede tali e tanti tesori, non esige né la taglia della sete né quella della morte. Perciò i vecchi capi ora sono pensosi. Perciò, osservando il Sahara che si estende, deserto, intorno alla loro tenda e che fino alla loro morte avrà da offrire piaceri così magri, si abbandonano alle confidenze.

- Sai... il Dio dei francesi... È più generoso con i francesi che il Dio dei mauri con i mauri!

Erano stati portati in giro, alcune settimane prima, in Savoia. La guida li aveva condotti di fronte a una grossa cascata d'acqua, una specie di colonna ritorta e rombante:

- Assaggiate, - disse.

Ed era acqua dolce. Acqua! Quante giornate di cammino occorrono, qui, per raggiungere il pozzo più vicino, e, se lo si trova, quante ore, per scavare la sabbia che lo ha riempito, fino a una fanghiglia mista a urina di cammello? L'acqua! A Cap Juby, a Cisneros, a Port-Etienne, i bambini dei mauri non mendicano il denaro, bensì, con un barattolo di latta in mano, mendicano l'acqua:

- Da' un po' d'acqua, da'...

- Se fai il bravo.

L'acqua, che vale oro quanto pesa; l'acqua che, con la minima goccia, fa scaturire dalla sabbia la verde scintilla d'un filo d'erba. Se in qualche luogo ha piovuto, un grande esodo movimentata il Sahara. Le tribù lo risalgono, verso l'erba che spunterà a trecento chilometri di distanza... E quell'acqua, così avara, di cui a Port-Etienne non

cadeva una sola goccia da dieci anni, rombava, là, come se, dalla rottura di una cisterna, si riversassero le riserve del mondo.

- Andiamo via, - diceva la guida. Ma non si muovevano:

- Lasciaci ancora... Tacevano, assistevano muti, con gravità, allo svolgersi di quel mistero augusto. Ciò che in tal modo sgorgava dal monte, era la vita, era lo stesso sangue degli uomini. Un solo secondo di quella portata d'acqua avrebbe risuscitato intere carovane che, ubriache di sete, erano affondate per sempre nell'infinito dei laghi di sale e dei miraggi. Qui si manifestava Dio: non si poteva voltargli le spalle. Dio apriva le sue cateratte e mostrava la sua potenza: i tre mauri restavano immobili.

- Che altro vedrete ancora? Venite...

- Bisogna aspettare.

- Aspettare che?

- La fine.

Volevano aspettare il momento in cui Dio si sarebbe stancato della propria follia. Fa presto a pentirsi, è avaro.

- Ma quest'acqua scorre da mille anni!...

Perciò, questa sera, non si soffermano a parlare della cascata. Val meglio passare sotto silenzio certi miracoli. Val meglio addirittura non stare troppo a pensarci, se no non si capisce più niente. Se no si dubita di Dio...

- Il Dio dei francesi, capisci...

(A. de Saint-Exupéry, *Terra degli uomini*, Garzanti, Milano, 1974, pp. 90-92).

Dibattito²

Oriente e occidente

Nel mondo Medio Orientale, nord africano e un po' in generale nel mondo islamico c'è un grosso senso di frustrazione dovuto ad una serie di fallimenti. Il primo è l'essersi accorti che l'Occidente infedele li aveva sorpassati dal punto di vista del progresso.

C'è uno storico egiziano contemporaneo che formula bene questa impressione in una domanda: come mai il mondo è diventato "l'inferno dei credenti" e "il paradiso dei miscredenti"? Quel Dio che ci ha aiutati per secoli a essere i più potenti, i più progrediti e che ha permesso che la civiltà arabo-musulmana fosse molto fiorente e molto potente anche dal punto di vista militare, si è scordato dei suoi fedeli?

² Riportiamo le più significative risposte alle domande sottoposte dal pubblico al relatore durante l'incontro.

Si è generata come una frustrazione, un'ansia di riscatto che è stata costantemente delusa, frustrata.

Quindi il guaio è quello che Muhammed Arkoun, un intellettuale algerino che vive in Francia, ha ben definito "L'idéologie du combat", cioè una specie di mobilitazione permanente prima contro il Colonialismo adesso contro l'Occidente.

In più adesso, con la deriva islamista-fondamentalista, non è più possibile fare un discorso autocritico, e ci si ritrova a parlare per slogan, semplificazioni della realtà che movimentano le masse contro il nemico per riconquistare l'onore perduto. Questo è molto negativo, perché alimenta un circolo vizioso da cui non si esce mai. Anche perché c'è la complicità del mondo occidentale che non è interessato a uno sviluppo reale di questi paesi. E non solo di quelli arabo-musulmani ma anche in generale dell'Asia e dell'Africa. Per sviluppo essenziale effettivo io intendo lo sviluppo della società civile. Non basta mettere una scheda in un'urna perché ci sia democrazia, la democrazia c'è quando c'è una classe media. Spesso la classe media non c'è: ci sono i nababbi e gli indigenti. Noi facciamo tante battaglie per i diritti degli immigrati in Occidente, ma intanto i filippini o gli stessi musulmani di altra area geografica vengono trattati come schiavi nei paesi del Golfo. Per portare la democrazia in Iraq, per far vivere decentemente questa gente siamo andati a bombardarli. Visto che facciamo grandi affari con i paesi petroliferi, meglio non sollevare questioni che metterebbero a disagio gli interlocutori. Noi abbiamo sempre favorito all'interno di questi paesi i regimi dittatoriali, i regimi totalitari. Che facevano il gioco che ci interessava: fino all'altro ieri arginare il comunismo, che era il grande pericolo, oggi è condurre la lotta al terrorismo. Una cosa un po' assurda nel senso che se è vero che l'Islam radicale certamente è alla base del terrorismo, è anche vero che talvolta è anche l'unica forma di opposizione praticabile in certi paesi. Perché in molti paesi non ci sono sindacati, non c'è libertà di espressione, quindi la religione diventa l'unica forma attraverso la quale si cerca di delegittimare chi sta al potere. Il vero problema dell'Islam non è la teocrazia, ma il "cesaropapismo", cioè l'uso che fanno i poteri politici della religione. Ci potrebbe essere una vera teocrazia se ci fosse una chiesa, una struttura religiosa che potesse prendere il posto del potere politico. Ma questo nell'Islam sunnita non esiste. Casomai si può parlare di teocrazia in Iran perché c'è lo sciismo, ma è un altro discorso.

L'importanza dell'insegnamento della religione a scuola

Vi siete mai soffermati a pensare all'assurdità della situazione che stiamo vivendo in casa nostra? Per secoli abbiamo mandato i missionari a cercare di convertire i musulmani a casa loro senza grandi risultati. Ci siamo chiesti il perché? Il fatto è che per loro l'esperienza religiosa è totalizzante: non si può smettere di essere musulmano. Così come un tedesco non può smettere di essere tedesco: non può alzarsi al mattino e dire "Non sono più tedesco, da oggi sono finlandese". Questo per dire che i musulmani hanno un diverso rapporto con la religione che di fatto rende impossibile la conversione ad altra fede. Ma adesso che sono qua, noi tentiamo di convertirli? A ben pensarci avremmo delle possibilità straordinarie! No. Non solo non tentiamo di convertirli (fatto che secondo me è positivo), ma semplicemente non abbiamo niente da proporci. I nostri duemila anni di Cristianesimo, il pensiero greco, il diritto romano, l'Umanesimo il Rinascimento, l'Illuminismo, quello che abbiamo conquistato anche negli ultimi decenni che ci è costato quel che ci è costato, è come se non fossero cose nostre. Al massimo imparano a mangiare la pizza, ad andare allo stadio ecc. Questi sembrano essere i valori dell'italianità.

La Chiesa Cattolica che ha in tutte le classi possibilità di insegnare la religione, non sfrutta abbastanza bene questa opportunità. Ci sono spesso musulmani che non chiedono l'esonero dall'ora di religione perché sono tendenzialmente più interessati alla questione religiosa dei nostri ragazzi. Se uno pensa di gestire l'insegnamento della religione alla stregua di una cittadella da difendere e si limita a fare lezione a quanti non chiedono l'esonero, rischia di perdere tutti e ad un certo punto anche il suo ruolo verrà meno. Se invece si facesse una battaglia per rendere obbligatoria una formazione religiosa di base, con voto che fa media, si otterrebbe molto di più. Per esempio i ragazzi prenderebbero in mano la Bibbia che non conoscono più. Ho constatato che i miei studenti della Cattolica sono degli analfabeti a livello biblico, il che è spaventoso, non solo dal punto di vista dottrinale (perché significa che durante il catechismo non imparano molto), ma anche dal punto di vista culturale. È capitato di avere studenti che si sarebbero laureati in lettere e in filosofia i quali, portati a vedere i mosaici o vetrate con le storie di Giuseppe, all'esame abbiano detto di aver visto "le storie di San Giuseppe". Chi non sa che si chiamava Giuseppe anche il figlio di Giacobbe, non può capire molto di letteratura, non solo classica (Dante), ma neppure moderna (Thomas Mann)!

E se non conosci la tua musica, la tua arte, la tua filosofia e la tua letteratura antica e moderna prima di quella degli altri, come farai a dialogare con chi appartiene ad altre tradizioni religiose e ad altre culture?

Inoltre la Bibbia non è affatto un testo noioso, bacchettone e moralista. È appassionante e persino scabrosa... altro che i cartoni animati giapponesi!

La nostra scuola ha la volontà di approfittare della presenza di persone che sono di altre professioni religiose per proporre un percorso che tira fuori il meglio del loro patrimonio? Oppure invece si limita alla normale amministrazione? Siamo ancora in tempo a fare qualche cosa!

Le crociate contro le libertà

Il guaio è che dalle due parti sta venendo fuori il peggio. Anche la crociata per le vignette. Per carità, ovvio che nessuno debba essere minacciato perché ha avuto l'ardire di scrivere, dire o disegnare qualche cosa. Ma siamo sicuri che sia questa la cosa fondamentale su cui fare campagne su campagne, pagine e pagine di giornali, quando poi, nella vita quotidiana, ci sono ben altri diritti che sono calpestati, libertà di cui non ci importa nulla?

Per esempio, musulmani che si sono convertiti al Cristianesimo ce ne sono! Non tantissimi, ma ce ne sono! Devono vivere nascosti. Della loro libertà in fondo poco c'importa, ma quella dell'artista radical-chic che si erge contro i valori tradizionali e ci sputa sopra, quella è sacra! Per quella siamo disposti a fare le barricate. Non così per quella della gente che quotidianamente viene discriminata. Una giovane, figlia di immigrati, che è nata in Italia, ha fatto la scuola dalle suore, è sposata, ha due figli, ha finito l'Università e si vede arrivare una lettera che dice: "Cara signora, avendo concluso l'università, deve tornare al suo paese". Peccato che sia palestinese e che il suo paese non esista nemmeno. È solo un esempio. Quale stato di diritto, che concetto di cittadinanza abbiamo? Come si può dire a una persona che è italiana vada al "suo" paese? Dobbiamo farle gli esami del sangue? Su queste cose silenzio, invece sulle vignette c'è una mobilitazione di massa. Che è persino controproducente, perché nessuno onestamente può pensare che si possa arrivare a una soluzione che non sia il buon senso e l'autoregolamentazione.

Chi di voi stabilirebbe per legge quanto può essere lunga una gonna? È semplicemente ridicolo, il che non vuol dire che si può andare in giro nudi. Il limite sta nella maturità delle persone che devono trovare un punto d'equilibrio. Se andassi in giro con una svastica sulla maglietta, probabilmente la gente – salvo qualche pazzo ultrà – non mi guarderebbe con simpatia. Sarei libero di farlo, non credo che la galera sarebbe il rimedio, ma neppure l'indifferenza relativista che ritiene che in fondo "fa lo stesso".

Vi porto un altro caso.

Le ragazze musulmane, che da quando è esplosa la questione del velo sono continuamente interrogate dai loro compagni. Tu sei per il velo o sei contro? Sei favorevole a quello che hanno deciso in Francia o no? Da che parte stai?

Facciamo parlare una che se lo mette e una che non se lo mette, per mostrare come entrambe siano musulmane, che liberamente hanno fatto la loro scelta così come da noi c'è chi va a messa tutti i giorni, chi la domenica e chi invece solo una volta ogni tanto. Qual è il valore del corpo? Qual è il valore del vestito? Che cosa si esprime vestendosi in un certo modo? Fa impressione la donna con il burka, certo! Quella con il foulard, in Italia, fa molta meno impressione. Ma anche la donna con l'ombelico scoperto, con i tatuaggi esprime qualcosa. I tatuaggi una volta li avevano solo i galeotti. Il piercing magari sulla lingua o non so dove anche a me fa impressione. Ecco, alle ragazze ho suggerito di invitare le proprie compagne e le proprie insegnanti a ragionare insieme su queste cose. Si tratta dei limiti della libertà di espressione. Non è difficile sentire un marito o una moglie in Italia che quando litigano si apostrofano con alcuni complimenti piuttosto coloriti. L'uomo è un animale simbolico, dire alla propria moglie o al proprio marito una parola o un'altra non è la stessa cosa. Essere vestiti in un modo o in un altro nemmeno. È inutile che il relativismo culturale ci faccia dire che in fondo va bene tutto! No. Le parole sono importanti. E il rispetto anche. È importante non subire passivamente quello che gli altri ti impongono come agenda. Interrogiamoci tutti quanti su come si può fare per affrontare la cosa. Facilmente si arriverà alla conclusione che non si possono imporre leggi, punizioni, ammende, ecc., bisogna piuttosto far crescere le persone e la collettività in maturità, in responsabilità.

4. Aspetti giuridici e istituzionali dell'Islam

di *Silvio Ferrari*¹

Il mio campo di studi riguarda il rapporto tra diritto e religione, sia dal punto di vista del diritto interno delle religioni, sia dal punto di vista del rapporto tra stati e religioni. Oggi mi concentrerò sulla disciplina giuridica delle comunità musulmane in Europa e in Italia.

La prima parte la vorrei dedicare a un inquadramento del problema giuridico, cioè vorrei cercare di definire l'orizzonte generale in cui inquadrare la problematica giuridica. Parlando di questo orizzonte generale mi sembra che il punto di partenza debba essere individuato nel fatto che in Europa negli ultimi trent'anni vi è stato un rilevante fenomeno di immigrazione, rilevante sia per la rapidità del fenomeno, sia per il numero di persone coinvolte nel processo. La conseguenza di questo fenomeno è stato il fatto che si sono sviluppate tutta una serie di tensioni, più o meno gravi, più o meno esplicite, tra queste comunità immigrate che si sono sentite, in certi casi, discriminate o emarginate, e alcuni settori della comunità Europea che si sono sentiti sfidati o minacciati nei propri stili di vita, nella propria identità, nei propri valori.

Questo fenomeno mi sembra che possa comportare svariati pericoli, di cui uno mi sembra particolarmente grave: il pericolo di costruire lo stereotipo dell'altro, cioè il pericolo che si inneschi un procedimento, tra l'altro abbastanza noto, per cui io non vedo più l'altra persona per quello che è realmente, ma proietto sull'altra persona la mie paure o i miei desideri e mi costruisco un'immagine dell'altro che non corrisponde alla realtà ma corrisponde alla mia proiezione, cioè al desiderio o alle paure che io ho nei confronti dell'altro. È un processo conosciuto nella storia europea; per esempio noi abbiamo costruito in Europa, tra il Diciannovesimo e il Ventesimo secolo, uno stereotipo dell'ebreo, l'ebreo col naso adunco, l'ebreo avaro, l'ebreo di cui non ci si può fidare perché non è realmente cittadino di nessuno Stato perché la sua patria è

¹ Professore di Diritto Canonico presso l'Università degli Studi di Milano, Facoltà di Giurisprudenza, Istituto di Diritto Internazionale, Sezione di Diritto Ecclesiastico e Canonico.

altrove ecc., stereotipo che ha portato alle conseguenze che tutti conosciamo. Il rischio è quello di costruire uno stereotipo del musulmano: il musulmano maschilista, il musulmano terrorista, il musulmano che è incapace di accettare la democrazia, ecc. Questo mi pare sia un pericolo di cui bisogna onestamente tenere conto. L'antidoto nei confronti di questo pericolo è uno solo: la conoscenza. Quanto più si conosce l'altro, tanto meno si corre il rischio di crearne un'immagine deformata dalle proprie aspettative. È compito delle università, a mio parere, stimolare questo lavoro di conoscenza, andare al di là degli aspetti epidermici, della questione del velo, della macellazione rituale, andare al di là di queste questioni per capire dove si radicano, qual'è la loro origine, che senso hanno all'interno del discorso musulmano.

E qui sta l'anello di congiunzione tra i due profili che indicavo prima: il profilo interno delle religioni e il profilo della disciplina che lo Stato dà a una comunità religiosa. Non possiamo disciplinare in maniera corretta una comunità religiosa, non possiamo disciplinare la questione della macellazione rituale o del velo islamico, se non conosciamo esattamente il significato del velo islamico, della macellazione rituale, all'interno di questa religione che è presente in Europa.

Questa funzione di conoscenza, però, non ha soltanto la funzione di antidoto alla costruzione dello stereotipo, ha anche un ruolo in positivo, un ruolo propositivo che si può esprimere, secondo me, in questa maniera: è necessario incrementare questa conoscenza per costruire una società che sia inclusiva delle differenze, e cioè è necessario approfondire la conoscenza dell'Islam per progettare, per un'architettura sociale che sia capace di includere. Adesso io parlo di Islam, ma ovviamente non è soltanto un problema dell'Islam, è un problema delle differenze che si accrescono di giorno in giorno in Europa, differenze che, nel caso dell'Islam, hanno una particolarità che le distingue da altri casi. Quando noi parliamo dell'Islam come di una religione, noi applichiamo alla comunità musulmana in Italia o in Europa i modelli di una minoranza religiosa, la concepiamo nel nostro immaginario collettivo come una minoranza religiosa. In realtà il problema che abbiamo di fronte non è quello del pluralismo religioso ma quello del pluralismo culturale. Infatti se è vero che in Europa siamo abituati da secoli a gestire il pluralismo religioso e cioè quello riferito a ortodossi, protestanti, cattolici, il pluralismo che abbiamo di fronte oggi esce da questo orizzonte culturale comune – definito dalla radice cristiana del pluralismo religioso e quindi interno al cristianesimo – e pone delle problematiche nuove in quanto lo spettro delle diversità è superiore e non riguarda più solo gli aspetti religiosi, teologici o dogmatici, ma riguarda anche il modo in cui si percepiscono i rapporti tra uomo e donna, i rapporti tra cittadino e Stato, i rapporti in campo lavorativo ecc. E questo spiega, a mio

parere, la difficoltà di inquadrare l'Islam in termini di minoranza religiosa perché i problemi che la presenza musulmana pone in Europa investono aspetti non solo religiosi ma anche culturali.

L'ultimo punto che vorrei sottolineare riguarda cosa vuol dire costruire una società inclusiva delle differenze. A me sembra che costruire una società di questo tipo presupponga un duplice movimento: da una parte il movimento delle comunità immigrate, dall'altra il movimento degli europei, degli autoctoni. Quello che si può richiedere alle comunità immigrate, a mio parere, è di prendere in considerazione, con serietà e simpatia, il nucleo di valori su cui si fonda la società che li accoglie. Se io vado a vivere in un contesto sociale e culturale diverso dal mio, non solo, ma se io progetto in quel contesto la vita culturale e sociale dei miei figli, e dei figli dei miei figli, credo sia corretto mi venga richiesto di confrontarmi con il contesto sociale che inevitabilmente diverrà mio, il che significa prendere in considerazione, con un minimo di apertura, l'identità della società nella quale io mi inserisco. L'Europa, non è un deserto, una landa desolata priva di identità; ha una propria identità, chiunque venga a vivere in Europa ha il dovere di confrontarsi con questa identità. Dall'altra parte c'è un lavoro che solo gli europei possono fare, e cioè quello di distinguere il nucleo essenziale di valori propri di una cultura, di una tradizione, diciamo il nucleo non negoziabile, senza sfigurare l'identità europea, quello che non può essere negoziato senza perdere l'identità europea, e invece il complesso di valori più periferici, meno centrali, che possono essere negoziati.

C'è un nucleo centrale di valori che costituiscono l'identità di una civiltà, di un popolo, di un gruppo di popoli; questo nucleo centrale di valori in realtà permette una serie di applicazioni, una serie di traduzioni storiche e giuridiche diverse a seconda della concreta situazione sociale di un determinato luogo, di un determinato periodo ecc. Allora il problema è vedere di trovare delle traduzioni storiche che non tradiscano il valore ma che siano inclusive, capaci di sfruttare tutta la pluralità di applicazioni che quel valore consente. Perché la traduzione storica non è necessariamente una, non è necessariamente la stessa: lo stesso valore, si presta ad una serie di applicazioni idealizzate. Detto in altre parole, si tratta di accompagnare con simpatia questo pluralismo sociale che si manifesta nella società anziché contrastarlo, operando però continuamente il lavoro di verificare in che modo questo pluralismo, religioso, culturale, di tutti i tipi, sia compatibile o non compatibile con quel nucleo centrale di valori di cui parlavo prima.

Cercherò di affrontare adesso, all'interno di questo orizzonte, in che modo sia possibile utilizzare gli strumenti giuridici. In Italia, mi pare che la situazione fino ad ora sia stata la situazione di un paese che si è mosso, come dire,

in chiave sperimentale: noi abbiamo una società civile molto vitale, molto vivace che è stata in grado di operare una serie di sperimentazioni a livello locale. Mi riferisco all'azienda che ha operai musulmani e allora si ingegna a trovare tempi di lavoro che permettano la preghiera o tempi di ferie che permettano il ritorno del musulmano nel paese di origine, all'azienda ospedaliera che di fronte a pazienti musulmani o di altre religioni prende contatto con la comunità musulmana della città per garantire un servizio di assistenza spirituale ai degenti musulmani o di altre religioni ecc. Questo vuol dire sperimentazione. Il problema è che questo livello locale, sperimentale, ovviamente non può protrarsi per l'eternità; prima o poi è necessario dare un inquadramento a questi problemi, trovare soluzioni su scala nazionale se non succede che quello che si può fare a Firenze non si può fare a Milano, cioè si introducono una serie di disuguaglianze all'interno di uno stesso paese che creano problemi. Allora è necessario cominciare a progettare, a pensare a livello nazionale. Pensare a livello nazionale in relazione alla comunità musulmana (ho qualche dubbio sul fatto che sia la cosa più giusta da fare però di fatto noi ci muoviamo in questa direzione) significa attivare quel complesso di norme e di meccanismi che noi abbiamo elaborato per le minoranze religiose. Non sono certo che sia corretto vedere nella comunità musulmana una minoranza religiosa, perché è possibile che sia qualcosa d'altro, di differente, però di fatto noi oggi, quando parliamo di musulmani, interpretiamo questa realtà a partire da una comunanza di fede, e quindi pensiamo a persone accomunate da una stessa fede religiosa.

Penso che il modo in cui noi intendiamo la religione, che è un modo tutto sommato riduttivo rispetto alla tradizione culturale musulmana ma anche a quella ebraica, non sia del tutto adatto per dare una risposta alle esigenze poste da questa comunità. Noi interpretiamo il termine religione in termini istituzionali come Chiesa, ma con dei confini molto circoscritti, confini che sono il risultato di un processo di secolarizzazione che risale alla formazione dello Stato moderno, quindi che risale al 1400. Per noi la religione non c'entra tanto con il modo in cui ci vestiamo o mangiamo perché questi aspetti sono stati secolarizzati, esclusi dalla nostra nozione di religione; se noi guardiamo all'ebraismo non è così, ci sono prescrizioni alimentari, ci sono prescrizioni di abbigliamento, ci sono prescrizioni sul fatto che certi giorni non si lavora ecc. Allora mi chiedo, ma è un punto che lascio insoluto perché non ho risposta, applicando questo schema che noi abbiamo utilizzato con buon successo per la protezione delle minoranze religiose interne al cristianesimo, riusciamo ad arrivare a un risultato anche quando abbiamo di fronte una comunità forse più in termini culturali che non religiosi? Detto questo, l'orizzonte in cui tendiamo a inquadrare il problema in Europa è quello relativo alle minoranze reli-

giose. In Italia il sistema di disciplina delle religioni è essenzialmente un sistema basato su uno schema piramidale a tre livelli. Abbiamo un primo livello che si può chiamare *diritto comune delle associazioni*. Le comunità religiose che si pongono a questo livello, sono quelle che si organizzano come associazioni e che sfruttano nella propria organizzazione le norme sulla libertà di associazione proprie del nostro ordinamento giuridico. Vuol dire che queste comunità religiose potranno vivere e organizzarsi in un regime di libertà essenzialmente perché il diritto delle associazioni, in Italia, è un diritto abbastanza liberale che garantisce ad una associazione di costituirsi al di fuori di qualsiasi controllo dello Stato. Andiamo dal notaio, fondiamo un'associazione e nessuno può impedircelo. Questo ci garantisce, una volta che l'associazione ha il proprio statuto, la possibilità di compiere gli atti fondamentali necessari per la propria vita: vale a dire l'associazione può andare in banca e aprire un conto corrente, può affittare una sede, ecc.

Allora noi abbiamo un primo livello di comunità religiose che sono regolate da questo sistema che è identificabile con due parole: la prima parola è libertà, per le ragioni che vi ho detto adesso, la seconda parola è assenza di cooperazione da parte dello Stato. Lo Stato non finanzia queste confessioni religiose, non permette loro di insegnare la loro religione nelle scuole pubbliche, non dà normalmente accesso gratuito, spazi gratuiti sulle televisioni o sulle radio di Stato, però garantisce la libertà, una libertà non soggetta ad un controllo particolare. In questa situazione abbiamo tutta la galassia dei nuovi movimenti religiosi, la scientologia, gli hare krishna ecc.

Poi abbiamo un secondo livello della piramide. Innanzitutto per passare dal primo livello al secondo livello bisogna fare un gradino e questo gradino si chiama *riconoscimento* in base alla legge del 1929. C'è una legge che si è cercato, fin'ora senza successo, di riformare, che è appunto la legge del 1929 che prescrive in che modo le confessioni religiose possano venire riconosciute dallo Stato. Qui si introduce un elemento di controllo, perché io devo presentare certi requisiti altrimenti lo Stato non mi riconosce, devo avere un certo patrimonio, devo dare una garanzia di stabilità, di durata, devo anche avere, come dire, una organizzazione e una dottrina che non siano troppo contrastanti con i valori ed i principi sui quali è fondato lo Stato. Per fare un esempio: io sto seguendo la procedura di riconoscimento della comunità sik in Italia. Ora, i sik, che in Italia sono pochi, hanno alcuni problemi con il riconoscimento. In particolare i problemi sono legati alla loro situazione concreta: gli uomini sik devono portare il turbante il che vuol dire che non possono portare il casco quando vanno in motorino, e questo, per quanto possa apparire una sciocchezza, è problematico. Gli uomini sik devono portare sempre con loro un pugnale che è un'arma perché è più lungo dei coltellini che sono ammessi, e allora

questo crea un problema. Il Ministero dell'Interno aspetta a riconoscere le comunità sik; dice sì, va bene, però se cominciamo a dire che questi possono portare il coltello quando arriva uno con la pistola cosa facciamo? Allora c'è un gradino da fare e questo gradino presuppone un controllo da parte dello Stato. Se si supera questo gradino, si entra in un'area caratterizzata da una maggiore cooperazione dello Stato con le comunità religiose. Ad esempio le attività religiose di queste comunità godono di una serie di agevolazioni fiscali basate sul fatto che sono equiparate alle attività di beneficenza e di insegnamento; oppure, per fare un altro esempio, il matrimonio religioso celebrato dal ministro di culto di una comunità che sta nel secondo livello può avere effetti civili e valere quindi anche per lo Stato. Il matrimonio religioso celebrato dal ministro di culto di una comunità che sta nel primo livello non ha effetti civili, perché non interviene quel livello di cooperazione dello Stato che caratterizza questo secondo livello.

Il terzo livello è invece rappresentato in Italia dalle comunità religiose che hanno un *concordato* (solo la Chiesa Cattolica) o un' *intesa*, con lo Stato italiano. Sono sei le comunità religiose che hanno concluso un' *intesa* con lo Stato italiano (gli ebrei, i valdesi, gli avventisti, i luterani, i battisti e gli evangelisti) più due (i Testimoni di Geova e i Buddisti) per i quali l' *intesa* è stata firmata ma manca la legge di applicazione.

Per arrivare a questo terzo livello è necessario che il Governo italiano decida di stipulare l' *intesa* con quella confessione religiosa. E qui entriamo nell'ambito della discrezionalità politica. Il Governo non può essere obbligato a stipulare un' *intesa* con una confessione religiosa con cui non vuole farlo, quindi siamo su un terreno di discrezionalità. Una volta fatto questo gradino e stipulata l' *intesa*, le confessioni religiose hanno un livello di cooperazione massimo, che vuol dire otto per mille, che vuol dire possibilità di insegnare quella religione nella scuola (che poi avvenga o non avvenga è un altro discorso, però la possibilità giuridica c'è). Non soltanto un livello di cooperazione massimo, anche un livello di autonomia organizzativa che agli altri livelli non c'è. Cosa vuol dire autonomia organizzativa? Vuol dire che gli ebrei possono astenersi dal lavorare il sabato, vuol dire che gli avventisti possono non fare il servizio militare, perché lo Stato riconosce che l'obiezione al servizio militare è una cosa centrale per gli avventisti e non lavorare il sabato è una cosa centrale per gli ebrei, e allora attraverso l' *intesa* si garantisce ai fedeli di queste comunità, la possibilità di poter, come dire, rispettare pienamente i precetti della propria religione, riconoscendo loro un diritto speciale, su alcune questioni. Se volete la differenza è la stessa che intercorre tra un vestito fatto su misura dal sarto e un vestito comprato ai grandi magazzini. Quello che voi comperate ai grandi magazzini corrisponde al secondo livello, perché

c'è una legge, quella del 1929, che si applica a tutti quelli che sono in questo livello. Quando superate il gradino e andate al terzo livello, il vestito viene confezionato su misura per voi, e se siete grandi il vestito viene fatto più grande, se vi piace il colore verde ve lo fanno di colore verde. È molto rozzo, ci sarebbero molti dettagli da specificare meglio ma questo è un po' il modello, lo schema con cui in Italia (e anche in Spagna ma non così in Inghilterra e in Francia) si regolano i rapporti tra Stato e confessioni religiose.

Ora, in che modo la comunità musulmana in Italia si può inserire in questo schema, in che modo possiamo applicare questo schema alla comunità musulmana in Italia?

Ora voi sapete che i musulmani in Italia hanno ripetutamente avanzato richiesta di stipulare una intesa con lo Stato italiano; ci sono tre bozze di intesa con lo Stato: una preparata dall'Ami – l'Associazione musulmani italiani –, una preparata dal Centro Culturale Islamico di Roma, che non è proprio una bozza, è più una lettera, una manifestazione di intenti e una preparata dalla Coreis che è l'organizzazione, essenzialmente, di convertiti italiani all'Islam, che conoscerete bene perché ha sede qui a Milano. Queste proposte di intesa non hanno avuto successo, non sono mai state accettate, non abbiamo neanche un'apertura di negoziati in questo campo, essenzialmente per tre ragioni. La prima ragione, su cui mi fermo un po' di più perché è la più importante, è una ragione strutturale che riguarda il modo di organizzarsi delle comunità musulmane in Europa. A differenza di molte altre comunità religiose i musulmani hanno una struttura organizzativa non piramidale ma reticolare. La struttura organizzativa della comunità musulmana va immaginata come un reticolo di associazioni e di differenti comunità ciascuna delle quali ha a capo una propria autorità. Che non è una cosa inaudita, intendiamoci, l'organizzazione delle comunità ebraiche è la stessa: c'è la comunità locale con a capo il rabbino, una autorità centrale e nazionale, l'unione delle comunità ebraiche italiane, o il gran rabbinato in Israele. Sono istituzioni recenti che nascono nel Ventesimo secolo; prima non c'erano perché la struttura era reticolare, però, con il passare del tempo le comunità ebraiche dei diversi paesi hanno incominciato a capire che questa struttura reticolare non andava bene perché lo Stato non si trovava di fronte nessuno come controparte, non aveva nessuno con cui dialogare; e allora quando c'è un problema, non so, introdurre la religione ebraica nelle scuole italiane, se non c'è nessuno dall'altra parte del tavolo, lo Stato non sa con chi parlare. E allora le comunità ebraiche si sono date una struttura confederativa e hanno creato una confederazione delle comunità ebraiche, che è quella che ha stipulato l'intesa con lo Stato italiano, però la struttura reticolare è rimasta in aggiunta a questa federazione. Ora, nel mondo musulmano questo processo non si è ancora verificato. Noi abbiamo una serie di associa-

zioni, più o meno importanti, più o meno grosse, talvolta anche in contrasto tra di loro per tante ragioni: ragioni di appartenenza a una diversa scuola religiosa, diversa provenienza geografica dei fedeli, ragioni ideologiche, ma non c'è ancora, anche se ci sarà prima o poi, una confederazione religiosa delle comunità musulmane. Ora, questo è uno dei motivi che ha bloccato la possibilità di un'intesa, perché non c'è una controparte, non c'è nessuno con cui negoziare. Se allarghiamo un attimo lo sguardo all'Europa, vediamo che questo è un problema non italiano, ma europeo. In Europa sono state elaborate due o tre strategie, più o meno a livello di tentativo, per risolvere questo problema. Per esempio in Belgio e in Francia si è detto: facciamo delle elezioni interne alla comunità musulmana e trattiamo con i leaders eletti. La cosa è andata relativamente liscia in Francia, ma ha creato problemi rilevanti in Belgio perché dalle elezioni è emersa una maggioranza radicale all'interno della comunità musulmana e il governo belga si è rifiutato di riconoscere questa maggioranza, cioè sostanzialmente non ha riconosciuto l'elezione di una serie di persone che erano giudicate troppo radicali. E questo crea problemi perché se si sceglie il meccanismo democratico-elettivo poi è difficile dire tu sì, tu no, dopo che uno è stato eletto dai membri della comunità. In altri paesi si è seguita un'altra strategia, per esempio in Spagna dopo la caduta del franchismo, si è fatto un nuovo concordato con la Chiesa Cattolica e contemporaneamente il governo spagnolo si è dichiarato disposto a fare intese non con le singole comunità (i testimoni di Geova, gli avventisti, i luterani, ecc.), ma con delle confederazioni di comunità. Allora, le due principali associazioni musulmane della Spagna si sono federate e il governo spagnolo ha stipulato un accordo con questa confederazione musulmana di Spagna. La cosa non è stata indolore perché queste due associazioni erano un po' in contrasto fra loro e quindi l'accordo, dopo essere stato stipulato, è rimasto paralizzato per diversi anni dai contrasti che ne impedivano l'applicazione. Ad esempio nell'accordo c'era scritto: si insegna la religione musulmana nelle scuole spagnole quando c'è un minimo di studenti che lo richiedono, però la federazione musulmana non è mai stata in grado di presentare la lista degli insegnanti perché mancava l'accordo sui nomi, e questo ha paralizzato per diversi anni la situazione anche se adesso sembra che le cose vadano un po' meglio.

Il terzo modello, quello dell'Inghilterra, è un modello che a noi serve poco. In Inghilterra non serve una istituzione rappresentativa dei musulmani perché tutti i problemi vengono risolti a livello locale. In Inghilterra non c'è un meccanismo con cui lo Stato riconosce una confessione religiosa, tutte le confessioni religiose, a parte la chiesa d'Inghilterra che è riconosciuta per legge, si organizzano sostanzialmente come associazioni private. E queste associazioni private trattano con la singola scuola, con il singolo ospedale, con la realtà lo-

cale oppure con la struttura scolastica della contea per vedere di risolvere i diversi problemi, ma questo è un sistema che presuppone un'organizzazione statale diversa da quella francese, italiana e di altri paesi. In Italia recentemente è stata costituita, per volere di Pisano, la Consulta Islamica del Ministero dell'Interno. La cosa ha suscitato in alcuni giuristi qualche perplessità, alcuni hanno detto addirittura che "è una cosa incostituzionale". L'art. 8 della Costituzione stabilisce infatti che i rapporti dello Stato con le confessioni religiose siano regolati attraverso intese con le rappresentanze delle confessioni religiose, e queste rappresentanze non le deve decidere il governo, ma devono essere decise dalle confessioni religiose. Io non credo che sia una critica concretamente fondata, la Consulta Islamica ha un ruolo puramente consultivo e non decisionale, non è l'organismo con cui lo Stato dovrà trattare una eventuale intesa, quindi mi sembra una cosa dal punto di vista giuridico accettabile, anche se non ha precedenti in Italia. Si tratta di vedere se funzionerà o se non funzionerà. Cosa vuol dire funzionare o non funzionare? A mio parere vuol dire chiedersi se questa Consulta Islamica sarà in grado di dare delle indicazioni sui problemi concreti che riguardano la vita delle comunità musulmana oggi in Italia, cioè se questa Consulta Islamica sarà in grado di dare indicazioni su temi come la macellazione rituale, l'alimentazione differenziata nelle scuole o in altre organizzazioni pubbliche, i reparti separati nei cimiteri per l'inumazione dei musulmani ecc. Se invece questa Consulta Islamica diventa un organismo di tipo politico in senso generale, in cui si discute del diritto di esistere di Israele o di problematiche di questo tipo, secondo me perde valore. Può servire se si concentra sulla risoluzione di problemi concreti.

Ancora oggi non c'è un'intesa perché non c'è ancora un interlocutore nello Stato italiano per le difficoltà che ho cercato di spiegare. Vi sono anche altre ragioni: non c'è un'intesa perché una parte della coalizione governativa al potere fino all'altro ieri era programmaticamente ostile alla stipulazione di un'intesa con la comunità musulmana e questo ha portato a un blocco di tutte le intese, tanto è vero che da sei anni non si fanno più intese con nessuna comunità religiosa. Abbiamo due intese, con i testimoni di Geova e con i buddisti, già firmate ma mai applicate perché il parlamento non ha mai emanato la legge di applicazione e abbiamo una serie di quattro o cinque intese già siglate, il che vuol dire che il processo di negoziato è finito e c'è un testo su cui lo Stato e la confessione religiosa sono d'accordo, ma che non è mai stato sottoscritto dal Presidente del Consiglio. Per esempio c'è un testo d'intesa con i mormoni, un altro con gli indù, un terzo con gli ortodossi. La fase di negoziato è finita, però tutto è fermo perché c'è questo blocco generale sulle intese, in parte determinato dal timore di fare una intesa con la comunità musulmana.

Peraltro io non ritengo che l'intesa sia la soluzione di tutti i problemi, nel senso che un'intesa con la comunità musulmana ha un importante valore simbolico, perché è come la bandiera, è come dirgli "va bene siete una comunità religiosa rispettabile" e allora con voi facciamo un discorso, però l'intesa lascia insoluti tutti i problemi pratici: l'insegnamento della religione musulmana nelle scuole, la costruzione delle moschee che, con intesa o senza intesa sono problemi che devono essere affrontati anche se non sono di facile soluzione almeno nell'immediato. Nel frattempo cosa si può fare? Nel frattempo si può fare una legge sulla libertà religiosa. C'è un progetto di legge sulla libertà religiosa che risale addirittura alla metà degli anni Novanta, che in qualche occasione è sembrato vicino ad essere approvato dal parlamento, e che non è mai stato approvato dal parlamento: può essere che ora venga ripresentato, magari con maggior fortuna. Lo spirito di questo progetto sulla libertà religiosa è quello di dire: certe cose che ora si possono fare soltanto se si ha un'intesa, devono poter essere fatte anche senza un'intesa, sulla base soltanto del riconoscimento, in particolare la possibilità di dedurre dalle tasse le donazioni che io faccio alla mia comunità religiosa. Oggi io posso dedurre dalle imposte quello che io dono alla mia comunità religiosa solo se la comunità religiosa ha un'intesa. La legge sulla libertà religiosa prevede, invece, che si possa avere questo sgravio fiscale anche se la comunità religiosa è semplicemente riconosciuta, il che amplia notevolmente la platea. Infatti mentre hanno un'intesa solo sei religioni, quelle riconosciute oggi in Italia sono circa trenta. E lo stesso si potrebbe fare anche in altri campi, però anche questo sta nelle mani di Dio, nel senso che noi non sappiamo se e quando questa legge sulla libertà religiosa verrà approvata.

Allora cosa ci resta da fare in attesa dell'intesa e in attesa della legge sulla libertà religiosa? Ci resta una terza possibilità che è quella del diritto comune, e cioè fare le cose che si possono già fare adesso sulla base delle norme esistenti, ovvero di dare applicazione, in riferimento alla comunità musulmana, a una serie di norme previste dal nostro ordinamento giuridico.

Facciamo un esempio relativo alla costruzione delle moschee: oggi vi è una scarsità di moschee, il che porta i musulmani a pregare o a riunirsi in luoghi impropri che sono i garage, la cantina, l'appartamento dove si disturba il vicino, c'è traffico, via vai, ecc. Da un punto di vista giuridico, il diritto di avere un luogo di culto è parte del diritto di libertà religiosa. Non sto a farvi l'elenco delle disposizioni di diritto internazionale o di diritto costituzionale in materia anche perché è abbastanza unanimemente riconosciuto che fa parte della libertà religiosa il fatto che io abbia un posto dove andare a pregare o a svolgere una cerimonia religiosa. Diverso è affermare che lo Stato debba finanziare la costruzione dei luoghi di culto, non sto parlando di questo, sto par-

lando del diritto di avere un luogo di culto, di costruirselo. In relazione alle moschee, c'è una obiezione abbastanza corrente: a differenza della chiesa la moschea non è soltanto un luogo dove si prega (ritorniamo a quel punto che si era toccato all'inizio: la differenza dell'idea di religione), perché nella moschea c'è il centro culturale, perché nella moschea può esserci la macelleria *halāl*, perché ci sono tante cose e questo in effetti risponde ad una concezione di luogo di culto diversa. D'altra parte, se voi andate in una moschea, in un qualsiasi paese mediorientale, vedete che non è come la chiesa: nel cortile della moschea trovate gente che gioca, che dorme, che legge, che fa tante cose che noi normalmente non facciamo in chiesa perché è diversa la concezione del luogo sacro.

Se ci pensiamo bene, però, la situazione non è poi troppo diversa: anche da noi le chiese ospitano l'oratorio, la sede della Caritas, la sede delle Dame di San Vincenzo ecc. Però è vero che normalmente noi abbiamo l'idea che la chiesa non è il luogo dell'aggregazione politica o dell'aggregazione sindacale, non è il luogo dove si svolgono attività di tipo economico e la mia percezione, posso sbagliarmi, è che questa distinzione non sia altrettanto netta nel mondo musulmano, è questo perché – torno all'idea di prima – c'è un concetto di religione più esteso. È importante trasmettere un messaggio chiaro: nella società occidentale, c'è una pluralità differenziata di luoghi per le diverse attività umane e quindi l'indicazione è che se i musulmani vogliono fare politica hanno luoghi per farlo e cioè i partiti politici e se vogliono affrontare questioni legate al lavoro ci sono luoghi preposti a questo, i sindacati, e non è necessario farlo in moschea. Anche qui lascio la cosa un po' in termini non definiti, però mi sembra che ci sia un problema di adattamento culturale che è necessario mettere un po' a fuoco. Ultima questione legata alle moschee. Può esserci un problema di sicurezza perché può essere che nella moschea, al sermone del venerdì o in un'altra occasione, vengano fatte affermazioni che sono contrastanti con valori, principi, idee che vengono ritenuti fondamentali dalla società italiana. Un problema di sicurezza va affrontato come un problema di sicurezza. Il fatto che quel discorso avvenga nella moschea non è motivo di impunità, non può essere motivo di impunità. Preferisco la soluzione che dice: "dove c'è un problema di sicurezza va affrontato come un problema di sicurezza", a soluzioni, secondo me, più ambigue tipo quella di dire: "quando dobbiamo costruire una moschea allora facciamo un referendum tra la popolazione del quartiere o della città". A me non piace molto questa soluzione perché rischia che la religione e l'ignoranza impediscano di aprire un luogo di culto, perché io non voglio vicino a casa mia il tempio dei Testimoni di Geova. Né mi piace tanto neanche l'altra idea che ho visto sulla stampa espressa da Sergio Romano che dice "lo Stato deve favorire la costruzione delle moschee e inserire un

rappresentante del Prefetto nel consiglio di amministrazione della moschea". Anche questa mi pare un'idea che è un po' estranea alla nostra tradizione: nella nostra tradizione il luogo di culto è gestito dai fedeli, non c'è il Prefetto o il suo rappresentante. Allora preferisco avere un atteggiamento rigoroso in materia di sicurezza, quando si pone un problema di sicurezza, ma senza deviazioni sui principi della libertà religiosa, e a me sembrerebbe una deviazione la presenza di un Prefetto in un organismo sostanzialmente religioso.

Un ultimo punto. Col diritto comune possiamo affrontare tante cose a mio parere: le moschee, la macellazione rituale, i problemi di abbigliamento e altri ancora. Altre cose non possiamo affrontarle perché il nostro ordinamento giuridico richiede espressamente un'intesa. Un caso tipico, riguarda l'insegnamento della religione musulmana nelle scuole pubbliche. Questo non si può fare usando il diritto comune, è necessaria un'intesa. Qual è il problema dell'insegnamento della religione musulmana nelle scuole pubbliche? C'è una presenza crescente di alunni musulmani nelle scuole pubbliche; c'è una scelta di opportunità, che io condivido, che è quella di dire: le scuole pubbliche sono uno strumento importate di integrazione, dobbiamo cercare di favorire la presenza musulmana all'interno delle scuole pubbliche, e allora dobbiamo cercare di rendere le scuole pubbliche accoglienti, interessanti per gli studenti musulmani, proprio per invogliarli ad andare lì e l'insegnamento della religione musulmana può essere uno strumento all'interno di questo contesto. Però, in realtà, io credo che se noi domani avessimo un'intesa con la comunità musulmana che preveda l'insegnamento della religione musulmana nelle scuole pubbliche saremmo esattamente al punto di prima perché non avremmo ne' insegnanti, ne' libri di testo. Cioè, voglio dire, il problema non è quello di dire facciamo l'intesa e allora abbiamo l'insegnamento della religione musulmana nelle scuole pubbliche perché il problema reale è un altro che l'intesa non può risolvere: chi insegna, chi va a insegnare nelle scuole pubbliche la religione musulmana? Dove sono le persone che da un lato conoscono la religione musulmana in maniera sufficiente e dall'altro conoscono i criteri pedagogici che sono richiesti a tutti gli insegnanti italiani per insegnare nella scuola italiana? Perché non basta conoscere la religione musulmana, bisogna anche avere una serie di conoscenze di pedagogia, se no non so come insegnare religione. È un problema che non è nuovo. Nei paesi dove l'immigrazione musulmana è arrivata prima questo problema è stato affrontato, almeno in una prima fase, con una risposta di emergenza, che noi dovremmo cercare di evitare. La risposta di emergenza è stata quella di importare gli insegnanti dai paesi musulmani: gli insegnanti di religione musulmana in Germania vengono dalla Turchia, gli insegnanti di religione musulmana in Austria venivano dall'Egitto.

Però, abbastanza rapidamente si è visto che questo sistema non funzionava. Infatti per insegnare la religione musulmana a studenti tedeschi o austriaci si chiama un professore che viene dall'Egitto che conosce poco la lingua tedesca, che non conosce niente della Germania o dell'Austria, o della sua struttura sociale, dei costumi, delle abitudini, e questo povero professore insegnerà la religione musulmana in una maniera che non faciliterà l'inserimento degli studenti nella società austriaca o tedesca in cui sono destinati a vivere. Non vorrei che noi ripassassimo per questa strada che si è rivelata sbagliata e che in questi paesi è già stata corretta. Ad esempio, a Vienna in Austria hanno fondato, circa una decina di anni fa, forse anche meno, un'accademia, un istituto volto esattamente alla preparazione degli insegnanti di religione musulmana nelle scuole austriache. È un istituto gestito dalla comunità musulmana e dai rappresentanti dello Stato, finanziato dallo Stato e gli insegnanti di religione musulmana nelle scuole vengono fuori da questo istituto. Mi chiedo, non sarebbe il caso, in attesa di una intesa che permetta di insegnare la religione musulmana nelle scuole, che due o tre università in Italia iniziassero a pensare a questo processo di formazione degli insegnanti di religione nelle scuole? Ovviamente coinvolgendo le comunità musulmane perché non è competenza dello Stato andare a insegnare religione nella scuola, o per lo meno nel nostro ordinamento italiano l'insegnamento della religione è competenza della comunità religiosa; è la comunità religiosa che manda i propri rappresentanti nella scuola a insegnare religione. Ma è un problema che, secondo me, va affrontato fin d'ora, perché se fra tre o cinque anni, arriverà un'intesa saremo al punto di prima perché non avremo chi concretamente potrà andare a insegnare nelle scuole la religione musulmana.

5. *Aspetti relazionali e spirituali dell'Islam*

di *Elena Bolognesi*¹

Innanzitutto vi ringrazio per l'invito perché conoscevo la Fondazione Ismu soprattutto per fama, avendo avuto modo di apprezzarne l'attività, ma non direttamente. Mi rendo conto di avere un uditorio molto preparato per cui la mia intenzione non sarebbe quella di fare una lezione ma di analizzare alcuni spunti e lasciare più tempo per la discussione anche perché il fenomeno Islam è un fenomeno molto articolato e complesso. Probabilmente vi sarà già stato ripetuto più volte che l'Islam è una realtà estremamente articolata e frammentata: l'Islam che io ho conosciuto in Siria non è l'Islam che uno può conoscere in altri paesi a maggioranza islamica o in Italia.

È molto difficile elaborare una teoria dell'Islam che renda ragione di un'esperienza di fede che riguarda più di un miliardo di uomini e donne in tutto il mondo.

Mi è stato chiesto di affrontare soprattutto gli aspetti relazionali e spirituali dell'Islam: farò quindi riferimento ad alcune categorie e a alcuni principi generali che però devono essere presi con le dovute cautele perché sono elaborazioni teoriche che non sempre corrispondono ad un vissuto reale delle persone.

Le parole cardine di questo intervento saranno Islam e imam. Islam vuol dire sottomissione: in realtà sappiamo che è un tipo di sottomissione non paragonabile alla schiavitù (che ha un altro termine in arabo), bensì una sottomissione nel senso dell'abbandono totale e incondizionato ad *Allah*, a Dio, che è autorità assoluta, per tutto quello che concerne non solo la vita sociale della comunità, della *umma* (entità sovranazionale che lega tra loro tutti i musulmani), ma anche la vita personale di ogni singolo credente. Imam è un'altra parola chiave che vuol dire fede: diceva infatti qualcuno che se l'Ebraismo è la religione della speranza, il Cristianesimo della carità, l'Islam è la religione

¹ Docente di Lingua e cultura araba presso il Centro Studi del Vicino Oriente di Milano.

della fede. Nell'Islam la domanda sull'esistenza di Dio è una domanda quasi assente; in un contesto islamico è difficile che un giovane in età adolescenziale si ponga il problema dell'esistenza di Dio perché è un dato già assodato. È più facile che questa domanda, come mi è capitato di riscontrare direttamente, sia patrimonio dei giovani musulmani in Italia, forse influenzati dal nostro tipo di approccio alla religione e alla fede.

Come in molte altre esperienze religiose, in particolare nell'Islam ci sono due dimensioni fondamentali dell'esistenza. Anzitutto c'è una dimensione verticale che è la relazione con Dio, che è una relazione diretta senza mediazioni. Questo è un aspetto molto importante, da tenere presente, perché ha tutta una serie di conseguenze sulle relazioni all'interno delle società. Tutto ciò che è legato a questa relazione verticale con Dio viene chiamato le *'aibadāt* cioè, appunto, gli atti di culto, dalla radice *'abd*, dal verbo servire, e quindi è tutto ciò che permette al credente di accostarsi a Dio attraverso la dimensione del servizio, del servire. Poi, c'è la dimensione orizzontale, che consiste nelle *mu'amalāt*, cioè le azioni che si compiono nei confronti degli altri fedeli.

Ovviamente il primo contesto a cui si riferisce il credente è la *umma*. *Umma* deriva dalla stessa radice *umm*, madre, ed è infatti una sorta di comunità materna che dovrebbe unire tutti i musulmani ovunque essi si trovino a prescindere dalla provenienza nazionale. Alla *umma* hanno tentato di fare riferimento Gheddafi o Saddam Hussein che, in alcuni momenti di particolare tensione internazionale, hanno invocato l'unità della *umma* contro i nemici comuni, ma questo richiamo non ha mai funzionato perché l'esperienza insegna che i musulmani tendono ad aggregarsi più a partire da un'appartenenza nazionale che non prettamente religiosa. Possiamo constatare che i maggiori centri islamici sono tendenzialmente connotati dalla comune nazionalità egiziana, pachistana ecc. Quindi in realtà questo della *umma* rimane un riferimento più teorico che pratico.

Questi sono i punti di partenza della nostra riflessione, che affronteremo più dal punto di vista spirituale e delle relazioni che non della giurisprudenza coranica.

5.1 L'unicità di Dio

Quando si parla di unicità di Dio si parla del fondamento dell'Islam, appunto il cosiddetto *tawhid*: l'innovazione più significativa dal punto di vista strettamente religioso introdotta dal profeta Muhammad è stata la rottura con il politeismo dominante alla Mecca per ricondurre tutto ad un unico Dio. Muhammad si sentiva profondamente in continuità con l'esperienza religiosa

dell'Ebraismo e del Cristianesimo, in senso soprattutto "abramitico", con riferimento al patriarca Abramo che fu appunto il primo monoteista. Il Dio unico ha stabilito con l'uomo un patto eterno (*mithaq*), un'alleanza eterna che è la condizione da ritrovare in quanto è stata persa nella storia dell'umanità. In questo senso il musulmano – non solo il musulmano ma ogni creatura di Dio – nasce già islamicamente configurato, già inserito in questo quadro di patto pre-eterno. Questo significa che per il musulmano la pratica religiosa assume la forma di un ritorno all'origine, a ciò che era sin dal principio. Da questo punto di vista, l'Islam, che è contro ogni conversione forzata, implica però una forma di testimonianza che ha come obiettivo il ritorno di tutta la creazione alla perfezione di questo patto pre-eterno. Ciò che noi oggi chiamiamo a volte troppo genericamente fondamentalismo islamico, soprattutto se ci riferiamo alla Fratellanza musulmana in Egitto negli anni Venti del secolo scorso, nasce come desiderio di tornare alla purezza dell'Islam, a quella relazione diretta con Dio non mediata da poteri che, soprattutto in quel periodo, erano profondamente laici e mi riferisco al socialismo arabo di Nasser o al socialismo del partito *Ba'ath* in Siria ed in Iraq.

La parola Allah è la contrazione della parola *Al-ilah*, il Dio; per intenderci, anche i cristiani arabi pregano Allah, perché non è un nome specifico, ma fa riferimento all'unico Dio, in mezzo a tutti gli altri dei. Prima che il Corano fosse rivelato a Muhammad, Mecca era una città fortemente politeista, ma dopo il ritorno trionfale di Muhammad nella *Kaaba* furono tolti tutti i riferimenti ad altre divinità e "il-Dio" prese il posto di tutte loro. Ci domandiamo: quali sono le caratteristiche di questo Dio?

Si insiste moltissimo sul fatto che il Dio dell'Islam sia un Dio lontano, non un Dio padre; non c'è mai il riferimento a Dio come Padre nel Corano, cosa che invece c'è nella Torah e nel Vangelo. Se, tuttavia, consideriamo i primi due attributi di Dio, che sono anche i primi due nomi, la realtà ci appare diversa. Nell'Islam c'è una formula di preghiera che si recita sgranando un rosario composto da 99 nomi di Dio. I primi due nomi sono *Rahmaan* e *Rahiim*, che sono anche i nomi che costituiscono la *Basmala*, cioè l'inizio di tutte le sure del Corano tranne la nona. Sono due parole che derivano dalla stessa radice, *Rahama*, che richiama l'utero materno, ed è una radice comune anche alla lingua ebraica. Il fatto che Dio sia chiamato *Rahmaan* e *Rahiim*, cioè Misericordioso e Clemente (in italiano fatichiamo a rendere le diverse sfumature dell'arabo), ci dice che questo Dio totalmente trascendente, non è un Dio disinteressato alla sorte dell'umanità: è un Dio che ha come prima caratteristica quella di essere una sorta di "utero materno" che raccoglie i fedeli.

C'è qualcuno che, per cercare una prospettiva di dialogo, ha fatto riferimento ad Abramo che è il primo monoteista. Ormai sono alcuni anni che mi

occupo di dialogo con l'Islam e la cosa che credo di avere capito è che se qualcuno si ostina a cercare a tutti i costi qualcosa che unisca, parte già dall'inizio con un fallimento. Perché il problema nel rapporto con l'Islam non è trovare a tutti i costi qualcosa che unisce, ma è quello di trovare delle forme di convivenza e, per quanto possibile, di integrazione, nel rispetto della reciproca diversità. Evidentemente l'Islam, già nel suo statuto, con l'aver assegnato alla gente del libro, cioè cristiani e ebrei, un posto nella società, parte in un certo senso avvantaggiato. Dio è l'unico creatore: c'è un senso di trascendenza assoluta che non vuol dire distanza, ma un Dio totalmente altro. L'Islam accusa i cristiani di essere in un certo senso politeisti in quanto associano a Dio qualcosa, perché per i cristiani ad esempio Gesù è figlio di Dio, ma per l'Islam Dio non può avere un figlio. Abbiamo visto però un Dio che non è distante, ma è totalmente altro e questo esclude una certa immanenza di Dio nella vita del credente. Bisognerebbe scardinare alcuni pregiudizi, secondo i quali appunto la religiosità nell'Islam, che è molto definita, molto precisa e anche molto giuridicizzata in un certo senso, escluda in questa prospettiva, anche una spiritualità. Per formazione noi siamo abituati a separare l'osservanza religiosa dalla spiritualità. Ecco, bisogna stare attenti che le due cose nell'Islam non si contraddicono, anzi sono due elementi che stanno perfettamente insieme. Nel Corano troviamo scritto: *“Dio dice: in verità Noi creammo l'uomo e sappiamo quello che gli sussurra l'anima dentro e siamo a lui più vicini che la vena grande del collo”*. Questo dice come Dio appunto si presenta totalmente altro ma non come un Dio che non si interessa ai suoi fedeli.

In questa prospettiva, muovendoci sempre nella dimensione verticale uomo-Dio, dopo aver detto qualcosa su chi è Dio, diciamo ora qualcosa su chi è l'uomo. L'uomo è stato creato debole e la sua nobiltà gli deriva dal fatto che Dio gli ha infuso il suo spirito dandogli la forma più perfetta.

Nel Corano si sottolinea la debolezza dell'uomo, il fatto che l'uomo assuma poi la perfezione grazie allo spirito di Dio, ma non solo, ci dice anche che in questa imperfezione l'uomo, grazie ai doni che Dio gli riserva, diventa una teofania delle qualità di Dio, diventa una manifestazione, una testimonianza di Dio stesso. L'Islam non esclude l'uso della ragione, visto che è fondamentale nell'Islam il ragionamento sui dati di fede. Il musulmano non crede in Dio come puro atto di obbedienza incondizionata, ma Dio dà all'uomo tutte le ragioni sufficienti per credergli attraverso i segni che nella storia ha disseminato. L'uomo partecipa attivamente all'atto di fede.

Per sottolineare ancora una volta il fatto che l'Islam è tutto tranne che una realtà monolitica, è necessario ripercorrerne la storia. Il primo scisma in seno all'Islam ha avuto luogo con il califfo, Ali, che ha dato vita alla *Shia'* (signifi-

ca partito), agli attuali sciiti: quindi fin dall'inizio c'è stata una profonda divisione. Ma poi anche all'interno del Sunnismo, che rappresenta il 90% dei musulmani di tutto il mondo, si sono andate sviluppando quattro scuole giuridiche con impostazioni anche molto diverse: per cui ci sono scuole più moderate che danno molto spazio al ragionamento, al consenso della comunità e scuole meno moderate. In Arabia Saudita c'è la scuola *Hanbalita* che ha dato vita al *Wahhabismo*. Questa scuola, professata dalla casa reale Saudita, è molto rigida e mantiene come fonti accettabili soltanto il Corano e la *Sunna*. In Arabia Saudita, però, il 90% dei sudditi, fa parte di scuole più moderate, e così la casa reale di *Sa'ud* si impone al popolo anche sul piano dottrinale. Questo aprirebbe un capitolo vastissimo, perché se noi affrontassimo uno per uno i paesi a maggioranza islamica, avremmo molte sorprese sul tipo di Islam che viene vissuto in ciascun contesto. Un altro piccolo esempio: in Siria ci sono al potere gli *Alawiti*, anche se la Costituzione dice che il presidente della repubblica deve essere Sunnita. Allora *Hafed al-Assad*, padre dell'attuale presidente, fece professione di Sunnismo, anche se la sua famiglia era chiaramente di fede *Alawita*, una setta poco numerosa al limite dell'ortodossia. Va comunque tenuto presente che ci sono alcuni dati che noi evinciamo dal Corano e anche dalla tradizione che poi non automaticamente corrispondono alla realtà della vita di fede dei singoli musulmani, dei singoli credenti e che l'elemento nazionale, politico, incide molto. Chi è dunque l'uomo? L'uomo è il servo, *'abd*, e il vicario. La parola "Califfo" deriva dalla parola *khalifa*, vicario.

Califfi erano i successori di Muhammad fino a quando negli anni Venti del secolo scorso, in Turchia Atatürk abolì il Califfato. Questo rappresentò un fortissimo trauma per il mondo islamico perché spezzò una catena ininterrotta dai tempi del profeta e perché fu un atto politico compiuto da un leader laico. Quindi l'uomo è servo, l'uomo è vicario, l'uomo è immagine di Dio in qualche modo e tutte queste tre componenti fanno l'uomo perfetto. Questa idea dell'uomo perfetto ci dice che nella concezione islamica l'uomo non è una creatura di nessun conto, anche se molto spesso passa l'idea che all'uomo non resti altro che sottomettersi acriticamente.

Come è regolato il rapporto tra Dio e l'uomo? È regolato, come abbiamo detto, dagli *'ibadat*, dagli atti di culto, che rispondono ad alcune categorie. E questo ci aiuta a capire come tra tutti i precetti dell'Islam, ci sia una gerarchia. In Islam non c'è un concetto preciso di cosa sia eresia perché all'interno dell'Islam c'è una gerarchia degli atti e della loro violazione. Per esempio ci sono gli atti doverosi come le cinque preghiere, per cui l'esecuzione è premiata e la trascuratezza è punibile. Un atto può essere personale o può essere destinato soltanto ad alcuni musulmani. Personale vuol dire che ogni credente è personalmente impegnato a compiere questo atto, altrimenti lo sono soltanto

alcuni musulmani. Mi riferisco al *jihad* che in arabo non vuol dire assolutamente guerra santa. Nella tradizione islamica si parla di due *jihad*: il grande *jihad* e il piccolo *jihad*. Il primo consiste nello sforzo personale contro tutto ciò che è male nella vita personale; il secondo descrive la lotta contro gli infedeli, gli idolatri, ed ha alcune caratteristiche: dovrebbe essere di difesa e non dovrebbe mai colpire i civili, soprattutto le donne e bambini. Noi sappiamo che ciò che vediamo nella attualità non sempre corrisponde a questa immagine che viene dalla tradizione: anche questo ci aiuta a capire come all'interno dell'Islam siano possibili molte e diverse interpretazioni. Perché ci sono alcune correnti che non solo ritengono la guerra contro l'infedele un atto doveroso per tutti, ma addirittura lo vorrebbero inserire tra i pilastri, farlo diventare il sesto pilastro. Ripeto: all'interno dell'Islam ci sono veramente posizioni diverse. Le categorie sono comuni, semmai il problema è poi l'importanza che ciascuna corrente dà alle varie categorie. Sostanzialmente fino al X secolo, c'è stato il lavoro di codificazione della legge. Ad un certo punto del X secolo, si è considerato chiuso il lavoro di interpretazione.

Evidentemente questo atto non è stato riconosciuto da tutti, al punto che oggi la maggior parte dei riformisti islamici lo negano e dicono: "*Noi come comunità del profeta, come comunità che si rifà alla purezza della fede, e alla prima comunità di Medina di Muhammed, abbiamo il diritto di continuare in questo lavoro*", che è poi quello che dice anche Bin Laden. In questo senso vi dicevo che l'eliminazione del califfato ha creato una grande confusione perché ha generato una situazione in cui molti si sono, come dire, presentati come legittimati a portare avanti la catena del califfato.

All'interno dell'Islam in questo momento si vive una grandissima confusione, proprio a causa dell'assenza di una autorità centrale. Difficilmente voi troverete musulmani che condannano altri musulmani, proprio perché, alla fine, avendo l'uomo questo rapporto diretto con Dio, è Dio che giudicherà gli atti dell'uomo, non è un musulmano che giudicherà un altro musulmano.

I gruppi integralisti sono all'interno della tradizione islamica, perché è molto difficile distinguere tra un dentro e un fuori. Quando ci fu dieci anni fa l'uccisione dei monaci, ci fu, in Algeria, una sollevazione da parte di tantissimi '*ulama*', anche a motivo della grande stima per i monaci cristiani che si evince dal Corano.

In questo momento l'Islam stesso si trova in crisi, perché si trova tenuto in scacco da questi gruppi che sono comunque minoritari. Se noi dovessimo pensare, semplificando un po', che tutti i musulmani, che sono più di un miliardo, assumano come dottrina di riferimento il fatto che *jihad* è il sesto pilastro, avremmo ben poche speranze di contrastarne la forza. Il problema è che comunque la maggioranza dei musulmani che si rifanno alle quattro correnti

giuridiche, sostanzialmente non dicono cose molto diverse, e su alcuni punti fondamentali, che sono quelli che io sto cercando di trasmettervi, sono tutti concordi e questo rappresenta più del 90 % dei sunniti. Nell'Islam è probabilmente più facile che nelle altre religioni che abbia spazio un'interpretazione letterale, integralista, proprio perché non c'è un'autorità comune che abbia funzione di controllo.

Il proselitismo, in un certo senso è autorizzato per tutti, perché è quello che, in un ambito cristiano, chiameremmo missionarietà.

Dibattito²

Nessuno contrasta queste interpretazioni più integraliste....

Questo non è vero, perché, ad esempio, in Siria, i Fratelli Musulmani sono stati perseguitati con la forza. Vi ho portato un testo molto interessante di un intellettuale egiziano, Abu Zayd, che ha dovuto lasciare l'Egitto perché è stato accusato di eresia, che descrive bene le tensioni all'interno della società egiziana e come la popolazione dei villaggi dove lui è cresciuto, abbia vissuto un tipo di religiosità che poi si è andata trasformando con le trasformazioni socio-politiche. Se noi guardiamo i paesi a maggioranza islamica, non ne troviamo uno che sia veramente democratico e il cui governo sia l'esito di un processo di autodeterminazione del popolo e questo incide moltissimo. Prendiamo la Fratellanza Musulmana: è nata – e Abu Zayd lo racconta molto bene perché lui stesso a 10 anni era già affiliato ai Fratelli Musulmani – come una rete socio-educativa essenziale di base, sicuramente in polemica con il governo di Nasser, un governo laico, percepito come contrario all'Islam. I Fratelli Musulmani hanno assunto poi delle derive violente quando Nasser, dopo averli strumentalizzati per arrivare al potere, li ha scaricati e perseguitati. Noi in fondo parliamo di fondamentalismo islamico da pochissimi anni, ma allora è perché prima non erano fondamentalisti e adesso lo sono diventati, oppure lo erano sempre stati e noi non ce ne eravamo accorti?

La Fratellanza Musulmana, non è nata in polemica con l'Occidente - il "grande nemico" occidentale è venuto dopo - ma nasce come movimento puramente religioso all'interno della società egiziana, per recuperare quelle dimensioni religiose e spirituali che si temeva andassero perdute con l'imporsi del socialismo arabo. Ormai molti studiosi sono d'accordo sul fatto che il momento di crisi del fondamentalismo arabo è proprio la guerra dei sei giorni in Israele, perché ha dato avvio alla fortissima polemica da parte dei capi reli-

² Riportiamo le osservazioni e le domande poste dal pubblico e le risposte fornite dalla relatrice.

giosi musulmani in Medio Oriente, contro i rispettivi governi. Ci sono imam che hanno teorizzato e affermato che la guerra dei sei giorni è stata la dimostrazione del fallimento del socialismo arabo: una punizione divina. Occorre quindi tornare alla *slafiyya*, alla purezza della prima comunità di Muhammad. Questo non è stato un processo religioso di elaborazione di un vissuto di fede, ma è stato un processo scatenato da questioni socio-politiche, soprattutto politico-economiche, che hanno una localizzazione precisa. Pensiamo a quello che ha determinato, per esempio, in Afghanistan, la guerra contro l'Unione Sovietica: solo adesso cominciamo ad accorgercene perché tutti i *mujaheddin* dell'Afghanistan sono entrati nelle file del terrorismo di matrice islamica a livello internazionale. Io non vorrei crearvi confusione ma darvi l'idea di come la realtà islamica sia profondamente complessa e articolata. Alcuni fenomeni noi abbiamo incominciato a vederli in anni molto recenti, e allora uno si potrebbe chiedere dove fossero i musulmani fino al secolo scorso, che cosa facessero. Perché non ci siamo accorti così tanto dei musulmani stessi che erano in Italia, perché non ci siamo accorti della loro presenza? Perché in Francia dove erano già milioni non ci sono state le tensioni che ci sono state a partire dall'11 settembre in poi? Ho l'impressione, soprattutto quando vado a parlare nelle scuole, che ormai si prenda l'11 settembre 2001 come anno zero. Tutto è cominciato da lì, prima non c'era niente. Ho l'impressione che la nostra percezione dell'Islam sia ormai determinata dalla politica internazionale, da quello che succede. Secondo me è importante ritornare a una normalità e la normalità è rappresentata da milioni di musulmani che probabilmente non incontreremo mai. Io ho vissuto sette anni in Siria e non ho mai avuto un problema con i musulmani, pur essendo io cristiana e quindi parte di una minoranza in un contesto a maggioranza islamica. Anzi ho sperimentato una normalità di relazioni.

Altra parentesi: avete visto le manifestazioni che ci sono state a Damasco per le vignette sul Profeta? Chi ha vissuto in Siria sa perfettamente che dagli anni Settanta vige la legge marziale e sono proibiti gli assembramenti; allora secondo voi è possibile che ci siano manifestazioni spontanee di quel tipo di fronte alle ambasciate europee? Qualcuno deve averle organizzate, ed essendoci in Siria sette polizie segrete, io scommetterei che tra i dimostranti c'erano agitatori mandati appositamente. Qual è l'immagine che a noi arriva? Un'immagine di sollevazione popolare a fronte di un'offesa religiosa. In Nigeria gli scontri tra musulmani e cristiani sono precedenti alle vignette.

Anche questo non è rassicurante...

No, certamente però cambia la prospettiva: mi preoccupo della politica dei governi, delle strumentalizzazioni, non ho paura dell'Islam in quanto tale.

Lei prima ha detto che la condizione del mondo musulmano in questo momento può attribuirsi alla mancanza di capi religiosi. Lei non pensa che questa sia un'interpretazione un po' troppo di parte, nel senso che risente della nostra abitudine a pensare a un capo religioso che è il Papa? Perché c'è questa crisi proprio ora?

Perché negli ultimi trent'anni le cose sono profondamente cambiate. Da quando è stato scoperto il petrolio nel Golfo, quindi più di trent'anni fa, le cose sono cambiate. Basti pensare alla spartizione del Medio Oriente dopo la disgregazione dell'impero Ottomano. Chi si interessava della Grande Siria, della Palestina prima di allora? Nessuno. Perché? Chi c'era? C'erano dei pastori, dei nomadi, dei contadini. Allora sicuramente è cambiato qualcosa a livello geopolitico, e di conseguenza, essendo quei paesi a stragrande maggioranza islamica... Perché non ci si preoccupa di due miliardi di cinesi? Perché sono dinamiche diverse.

Io mi occupo da vent'anni di dialogo con l'Islam. Perché prima nessuno mi chiamava a parlare e dall'11 settembre tutti mi chiamano? È un dato molto banale, molto semplice sul quale vi invito a riflettere.

È vero quello che dice, lo sappiamo che le questioni sono intrecciate con disegni politici, ma non è continuando a dire che noi siamo cattivi perché siamo interessati alla questione del petrolio che alla fine arriviamo al nocciolo della questione...

Io mi limito a darvi alcuni elementi di riflessione in base alla mia esperienza. La mia esperienza è quella di sette anni non di semplice conoscenza dei musulmani ma di vita nel mondo islamico, quindi in un contesto dove la maggioranza è islamica, dove i cristiani la domenica possono andare al lavoro più tardi per andare a messa, dove i figli del presidente stesso vanno alle scuole cattoliche. Allora, parliamo del terrorismo, parliamo di Bin Laden, ma parliamo anche di questa realtà, di questa normalità.

Però fa paura che tutte le interpretazioni siano legittime ...

No, io non ho detto che tutte le interpretazioni siano legittime, attenzione, ho detto che la maggior parte delle scuole giuridiche, che rappresentano il 90% dei sunniti, dicono che il *jihad* è uno sforzo ascetico personale e comunque la lotta armata, e questo lo dice il Corano, non deve mai coinvolgere donne e bambini. Nonostante ciò è vero che in Algeria, durante la guerra civile, sono stati assaltati villaggi di musulmani, si sono visti musulmani contro musulmani anche se è inconcepibile per l'Islam che un musulmano uccida un musulmano; e ciò sta succedendo anche adesso. Perché questo succede? Perché

manca appunto un'autorità capace di delegittimare il terrorismo che fa della religione il proprio fondamento.

Se è vero che non dobbiamo continuare a far riferimento alla politica, però è anche vero che in questo momento è molto difficile scindere gli aspetti. È molto difficile parlare di Islam scorporandolo dalla storia. Bush sta riuscendo a fare quello che non è riuscito a fare Gheddafi, quello che non è riuscito a fare Saddam Hussein, cioè dare unità al mondo Islamico. Quando c'è stata la prima guerra del Golfo, gli stati islamici del Medio Oriente erano quasi completamente schierati con l'Occidente: Saddam ha cercato di far leva sul sentimento religioso – aggiungendo addirittura sulla bandiera *Allahu Akbar* (Dio è grande) che prima non c'era – per fare un'alleanza contro l'occidente. Ma non ci è riuscito. Ci ha provato Gheddafi e non ci è riuscito. Adesso perché sembra che ci stiano riuscendo? Il problema secondo me è che bisogna fare lo sforzo di mettersi nella testa dei musulmani, non dei musulmani che sono qua, ma dei musulmani che sono là. Perché se Bush dice: rifarei la guerra in Iraq, sapendo che sono morte ventimila persone, che per cause indirette ne moriranno altrettante, che c'è la guerra civile che non si sa quando finirà, noi non possiamo pensare che i musulmani che sono là non interpretino questa guerra come una nuova crociata. Non dico che sia giusto, però noi troppo spesso non consideriamo il sentimento dei musulmani che sono a casa propria e che si vedono oggetto di continue “attenzioni” da parte dell'Occidente, in virtù delle risorse di materie prime che posseggono.

Vi faccio un altro esempio: da alcuni anni ormai mi sto occupando del conflitto israelo-palestinese. Ho sentito cristiani arabo-palestinesi dirmi che la tentazione di fare il kamikaze non è soltanto musulmana perché considerano la lotta un fattore politico, non religioso. Bisogna anche tentare di mettersi da quella parte e cercare di capire. Perché non c'è una condanna generale? A molti musulmani mancano gli strumenti perché in quei paesi i governi non sono democratici e quindi l'informazione è molto filtrata.

Allora a me piacerebbe che almeno ci si ponesse una domanda: come il mondo islamico veramente vive tutto questo? Il fatto che non ci siano dichiarazioni formali è semplicemente perché sono tutti d'accordo o ci sono altre motivazioni? La situazione è molto complessa e determinata da diversi fattori.

Siamo andati io ed Ahmad, un giovane musulmano, ad un incontro in un liceo di Varese, dove ci hanno fatto domande sulle vignette e sui kamikaze. Ahmad diceva: *“Un musulmano che compie un'azione sbagliata è un musulmano stupido ma non sono io responsabile di quello che fa un musulmano stupido”*. Pensate se noi dovessimo sentirci responsabili dell'azione di tutti i cristiani che ci sono al mondo! In Africa adesso c'è una setta, che ha costituito un “esercito di Dio” e che vuole fondare una società basata sui dieci coman-

damenti e in nome di questa società stupra i bambini per arruolarli. Io non ho sentito da parte della comunità cristiana una condanna esplicita, anche se noi abbiamo un'autorità centrale. Si pensi, per fare un altro esempio, al terrorismo dell'IRA: mai più ci verrebbe da dire che sono terroristi perché sono cattolici, ma ricondurremmo le motivazioni degli atti terroristici a rivendicazioni anche molto concrete. Saremmo contenti se dei non cristiani dicessero: ecco dato che li si combattono tra cattolici e protestanti, vuol dire che la Chiesa cattolica è consenziente? Perché non sono scomunicati tutti i terroristi dell'IRA? Eppure uccidono. Questo per dire che la realtà è molto più complessa. Non voglio dire che non ci siano problemi, o che siano facilmente risolvibili, anch'io certamente sono preoccupata. La cosa che più mi preoccupa però, è che non si riesca a ritornare, soprattutto nelle relazioni più immediate con i musulmani in generale, a una relazione più improntata alla normalità. Io non so se vi è capitato, dopo l'11 settembre, di andare in metropolitana. Quando entravano degli arabi c'era gente che usciva. Mi raccontavano di bambine ritirate dalle scuole perché i compagni toglievano loro il velo e di ragazzini paragonati a Bin Laden.

Chi indica ai musulmani come comportarsi?

Nella tradizione islamica vi sono gli *ulama* che sono gli esperti, i giurisperiti anche se dobbiamo sempre ricordare che nell'Islam non c'è mediazione uomo-Dio, per cui un musulmano risponde delle proprie azioni direttamente a Dio al momento del giudizio, non ci sono sacramenti. Gli *ulama* di per sé, non sono una categoria istituzionalizzata, anche se normalmente la carica di *ulama* deriva da una formazione, uno deve aver studiato ecc. Nella società islamica c'era questa figura dell'esperto, la figura del *Qadi* che era il giudice, cui si andavano a sottoporre le questioni più complesse. Questa è la teoria: non c'è mediazione, quindi non c'è un'autorità che possa dire cosa fare. Allora chi è che controlla?

Quando si parla di Islam, non bisogna parlare di ortodossia ma di ortoprassi, perché al buon musulmano non è richiesta la conoscenza della giurisprudenza coranica, della teologia, ma semplicemente una semplice e profonda assunzione di tutti i precetti. Cosa sono i precetti? Sono delle regole divinamente fondate in quanto desunte dal Corano e dalla *Sunna*. La *Sunna* è composta dalla *Sira*, la vita del Profeta e dai Detti del Profeta, che devono essere poi completamente vissuti giorno per giorno. La determinazione dei pilastri è stato l'esito di un processo che si è chiuso nel X secolo quando i grandi teologi dell'epoca, tra cui *Al Ghazali*, sono arrivati a definire appunto il corpus della *Sharia*. Quasi tutti i paesi a maggioranza islamica hanno una costituzione

con esplicito riferimento alla *Sharia* islamica anche se in realtà molte volte si tratta semplicemente di un richiamo formale.

Ma se è così, chi è che controlla l'agire del musulmano, di ogni singolo credente? Allora abbiamo da una parte le fonti: il Corano, la *Sunna*, i Detti del Profeta, le scuole giuridiche, la giurisprudenza coranica, quindi c'è un *corpus* molto dettagliato, molto preciso che regola tutta la vita del credente come le relazioni, il matrimonio, i figli ecc. Tutto è precisamente segnato.

Questo vuol dire che il credente non ha la propria libertà interiore? Abbiamo detto che sicuramente c'è uno spazio per la spiritualità, abbiamo detto che non c'è mediazione tra Dio e l'uomo, ma allora chi è che controlla? Per esempio se le cinque preghiere quotidiane sono un dovere punibile, nel caso in cui non si facciano, chi è che controlla? Evidentemente non c'è il parroco che "controlla" che i fedeli vadano a messa alla domenica. Qui funziona un fortissimo autocontrollo, un fortissimo (auto)controllo sociale. Questo forte controllo sociale è molto evidente se noi pensiamo all'immagine del pellegrinaggio alla Mecca, dove tutti i riti di norma, a parte qualche incidente, si svolgono in grandissimo ordine, nonostante le moltitudini presenti. Questo è uno dei grandi misteri dell'Islam: la ritualità legata al pellegrinaggio è talmente codificata che tutti si muovono secondo un ordine che non viene da un'autorità gerarchica ma dalla religione stessa. Nella "casa dell'Islam" cioè nella terra dell'Islam, questo avviene all'interno della famiglia, all'interno della società, che è profondamente fondata sulla famiglia, sul clan, e questo è uno degli aspetti che a noi occidentali, orma incentrati più sull'individuo, fa più effetto, perché a tutt'oggi le famiglie musulmane, e anche le famiglie cristiane in ambito mediorientale, seguono tutta una serie di rituali (lo zio che va dal promesso sposo per concordare i beni ecc.) molto precisi. Questo avviene anche nelle famiglie cristiane perché fa riferimento ad elementi culturali profondamente assimilati non solo dalla fede islamica ma anche dalle altre religioni presenti. Quindi questo fortissimo autocontrollo sociale ha grande incidenza, ovviamente in condizioni normali.

Per l'Islam sono leciti gli attentati kamikaze?

Nell'Islam il suicidio è assolutamente proibito. Il *jihad* secondo il Corano, la guerra contro l'infedele, non deve mai colpire i civili, le donne e i bambini. Per convincere un musulmano che otterrà un certo numero di vergini ecc. ci deve essere qualcosa di più, non basta l'elemento religioso. A parte il fatto che i primi kamikaze erano giapponesi (la parola stessa kamikaze non è araba, quindi non è sicuramente una consuetudine all'interno dell'Islam), i primi martiri sono stati sciiti, iraniani contro iracheni, durante la guerra Iran-Iraq. Il primo attentato kamikaze in Palestina c'è stato tre o quattro giorni dopo la

strage di quel colono che nella moschea di Hebron uccise trenta musulmani nel momento della preghiera. Io credo, per quello che conosco, che per convincere un giovane a fare questo, se è sano di mente, non basta la religione.

L'obiettivo falso è quello del proselitismo e di andare contro l'Occidente, gli obiettivi sono ben altri. Perché un cristiano arabo abbia la tentazione di farsi saltare in aria non ci vuole la fede, non ci vuole la religione, ci vuole il disagio.

L'anno scorso a marzo sono andata in uno dei campi profughi di Gaza dove venti persone vivono in due locali, dove le medicine non arrivano, spesso a causa delle autorità palestinesi che intercettano i fondi. Ci vuole, secondo me, una fortissima condizione di disagio sulla quale s'innesta poi l'elemento religioso.

Chiedetevi perché *Hamas* ha vinto le elezioni. Perché ha costituito una rete socio-assistenziale di aiuto alla gente. Un mese fa a Gaza, *Hamas* ha cominciato a smilitarizzare i gruppi più estremisti ma questa è una notizia che qua non è arrivata. I patriarchi di Gerusalemme, due giorni dopo la vittoria di *Hamas* alle elezioni, hanno scritto un documento in cui si congratulavano per la vittoria ed offrivano la loro collaborazione. Non penso che siano impazziti improvvisamente, semplicemente avevano colto -cosa confermata da tanti amici palestinesi cristiani- che alla radice della vittoria di *Hamas*, non c'erano solo motivazioni di integralismo religioso, ma anche di protesta contro l'Autorità Nazionale Palestinese, che guidata dal partito *El Fatah* di impronta sostanzialmente laica aveva arricchito i suoi vertici e tenuto la gente nella miseria. Allora anche in questo caso, se io interpreto tutta la situazione semplicemente sul dato legato all'Islam certo sottolineo un problema, una preoccupazione, ma escludo tutta un'altra serie di concause che sono, dal mio punto di vista, almeno cronologicamente precedenti. Se il martirio è una pratica così consueta nell'Islam, perché non è stata utilizzata nelle Crociate? Perché non l'hanno utilizzata prima? Perché non l'hanno utilizzata durante la prima guerra del Golfo contro i soldati americani? Quello che a me interessa sottolineare e qui rientra l'elemento biografico, è che la mia esperienza non mi permette di avere paura, perché ho conosciuto un volto dell'Islam che non fa paura. La cosa che a me preme è riuscire ad arrivare a dare il nome giusto alle cose, cioè, non dire non ci sono preoccupazioni, non c'è paura, però identificare, dare un nome giusto alle cose, perché altrimenti alimentiamo dei fantasmi. Ad esempio, ho seguito in televisione la questione del crocifisso. Adam Smith ha fondato la Lega Mondiale dei Musulmani, ma sono lui e i suoi quattro cugini, però ha avuto un microfono che ha permesso di far giungere la sua opinione a tutta l'Italia e tutti hanno pensato che i musulmani pensassero questa cosa, quando sappiamo benissimo che nelle scuole dove il crocifisso è stato tolto

questo non è successo a causa dei musulmani. Però nella percezione della collettività italiana, e io lo tocco con mano con i ragazzi, l'idea è che i musulmani vogliono togliere il crocifisso. È in questo senso che diventa tutto un po' più complicato.

Qual è la condizione della donna nell'Islam?

Se interrogate una donna musulmana, vi dirà che l'Islam ha migliorato la condizione della donna. Certamente nel Corano c'è una evidente parità ontologica tra l'uomo e la donna: è uno dei pochi testi sacri che io conosco, forse l'unico, dove si declina sempre al maschile e al femminile; si dice sempre "i credenti e le credenti", "gli oranti e le oranti". Quando poi si è arrivati all'elaborazione della legge e del diritto e si sono create delle consuetudini sociali, questa parità ontologica che stava alla base si è persa, per cui dal punto di vista sociale evidentemente vediamo un altro tipo di esito. Infatti nella società islamica abbiamo due sfere profondamente separate: la sfera del pubblico che è il regno privilegiato dell'uomo (il mercato, la politica, gli affari, la guerra) e la sfera del privato, la sfera domestica, che è la sfera della donna, dove questa è chiamata a giocare un ruolo sociale importante e decisivo. Nel mezzo, secondo alcuni, visualizzato dal velo, c'è una netta separazione: mentre all'uomo è permesso il passaggio tra le due sfere, la donna molto difficilmente riesce a passare dalla sfera del privato a quella pubblica. Questo è un elemento evidente nella mentalità islamica e deriva non solo dalla diversa funzione ma anche da elementi culturali. Quando ero in Siria mi faceva molta impressione che nelle famiglie cristiane il fatto ad esempio che le figlie femmine ereditino la metà dei figli maschi, non era sentito come una norma che andava contro alla propria sensibilità; e secondo me, da questo, si può evincere che c'è un dato culturale molto forte. Che cosa è successo? È successo che, per quanto riguarda la cristianità, questo dato non è stato poi codificato; ad esempio nelle lettere di San Paolo si dice che le donne non devono parlare in assemblea, ma pur essendo Parola di Dio, per un cristiano, questa affermazione non è diventato codice di comportamento, non è diventato norma, perché c'è stata un'elaborazione successiva. Ecco, questo per l'Islam non è avvenuto; e la ragione sta nel fatto che il Corano non è semplicemente "Parola ispirata di Dio" ma "La Parola di Dio" quindi tutto si è fermato, si è bloccato. Dovremmo sempre ricordare che non possiamo confrontare il Corano con la Bibbia. Semmai, al limite, dovremmo confrontare il Corano con Gesù. Laddove in Islam il Corano è l'incarnazione della Parola di Dio, nel Cristianesimo lo è Gesù. Per cui, mentre i testi sacri del Cristianesimo hanno subito un processo ermeneutico, questa cosa è avvenuta in Islam solo fino a un certo punto, dal momento che il Corano è un testo che il musulmano non può più di tanto in-

interpretare, sviscerare. Questo ha cristallizzato alcune consuetudini sociali, alcuni dati culturali, che erano precedenti all'Islam, cosa che non è successa per il Cristianesimo.

Alle donne è riservato uno spazio particolare nella preghiera; diciamo che la preghiera, soprattutto quella del venerdì (avete presente gli uomini spalla contro spalla che pregano insieme come se fossero un sol corpo?) è una preghiera tipicamente maschile, tant'è che nelle moschee ci sono sempre degli spazi riservati alle donne, dietro. Il motivo fondamentale è che il musulmano non deve distrarsi durante la preghiera, e anche che quello che avviene durante la preghiera del venerdì è un rituale (voi sapete che i musulmani non sono obbligati ad andare in moschea, neanche il venerdì). Non a caso in arabo la parola "venerdì", *yawm al-gumu'a*, deriva dalla stessa radice di "assemblea" e di "comunità"; e allora, il fatto di pregare in quel modo, è proprio quello di esprimere la forza della comunità islamica. Quali spazi allora ha la presenza femminile? Attenzione, in Islam l'obbligo della preghiera esiste sia per gli uomini che per le donne. Mentre voi sapete che, per esempio, nell'ebraismo non è così, la donna non ha l'obbligo della preghiera, ce l'ha soltanto l'uomo. In Islam, invece, l'obbligo riguarda anche la donna. Dove si esprime maggiormente questo? Anche qui, nel culto domestico. Ci sono dei doveri: soprattutto in alcuni paesi ad esempio, la preparazione di alcuni cibi per le feste si tramanda di madre in figlia ed è uno dei rituali legati alla famiglia. Per quanto riguarda il culto dei santi e delle sante ci sono alcuni santuari che rappresentano gli spazi propri della religiosità femminile, come il santuario a Damasco di una figlia del profeta, morta bambina. Entrate in questo santuario e vedrete donne che piangono, si muovono e danzano con una gestualità estremamente esplicita. Mi ricorderò sempre, scusatemi se inserisco qualche elemento biografico, di aver sentito in Siria di una donna che ha avuto le stigmate e che è rimasta a vivere nella sua casa, diventata meta di un pellegrinaggio quotidiano di donne, cristiane e sciite, che insieme recitano il rosario. Il che dimostra come elementi di condivisione siano più normali di quanto ce li immaginiamo.

Che spazio ha la spiritualità nell'Islam?

Nell'Islam abbiamo due tipi di movimenti dal punto di vista della spiritualità: una spiritualità codificata che viene dall'alto, dalla legge, dai precetti, e dall'altra parte, invece, una forte pietà popolare, una devozione, dei movimenti spontanei che fin dall'inizio hanno caratterizzato la storia dell'Islam ed erano molto spesso mal tollerati dagli *ulama*. Tra questi due tipi di movimenti nasce il sufismo e si pone un po' come un interstizio, come un'intercapedine. Il sufismo ha attraversato tre fasi. Una prima fase di asceti, sull'esempio degli eremiti del deserto che cercavano la solitudine, la lontananza dal mondo; una

seconda fase, chiamata dell'amore, dove si sviluppa una relazione con Dio che va al di là della sottomissione fino ad arrivare a una conoscenza particolare di Dio che sfocia nell'unione mistica. Il mistico *Al-Hallagg*, crocifisso dai suoi correligionari in Iraq nel 922, era arrivato a dire, in virtù di questa sua unione mistica con Dio, "Io sono la Verità", io sono talmente in Dio e Dio è talmente in me che io posso dire, "Io sono la Verità". Questo evidentemente scardinava moltissimo il complesso delle norme, il tipo di religiosità dell'Islam. A partire dal Dodicesimo secolo con *Al-Ghazali*, si è cercato di ricondurre il sufismo all'ortodossia sunnita, cioè di incanalare questo movimento di semi-spiritualità in un contesto che fosse appunto accettabile. Adesso di fatto quasi tutti i musulmani fanno parte in qualche modo di una *Tariqa*, di una confraternita sufi, ma sono esperienze tipicamente spirituali, non sono esperienze politiche, né sociali. Quindi il sufismo all'interno dell'Islam di fatto ha un ruolo esclusivamente di ponte, di dialogo verso le altre religioni: ci sono addirittura, non mi ricordo più dove, esperienze di monasteri cristiani e di confraternite sufi che fanno anche percorsi di preghiera insieme, proprio perché è un'esperienza che rimane profondamente spirituale, non ha una valenza politica e sociale. Il sufismo resta comunque un movimento esclusivamente spirituale, anche se poi è possibile che in certi contesti, la confraternita sufi diventi punto di riferimento culturale legato all'ambito coranico.

I copti sono cristiani?

Volevo leggersi due passaggi di un libro in cui Abu Zayd racconta di quando era piccolo e andava in una scuola cristiana: "*Sapevo che il mio preside era copto e tuttavia, per il fatto che stavo digiunando, mi perdonò il ritardo. Era una scuola cristiana che io, alunno della scuola coranica, stavo frequentando. Dove il mio professore di arabo era musulmano e si chiamava Gesù, si chiamava 'Aisa (il nome di Gesù nel Corano) e dove i musulmani avevano una propria stanza per pregare...*"

Questo, per esempio, in Siria succede ancora. Ricordo che mi raccontavano che durante la Quaresima, e lì i cristiani ancora digiunano in Quaresima – cosa che noi abbiamo un po' dimenticato – i musulmani non si facevano vedere mangiare tra colleghi, tra compagni di scuola, e durante il *Ramadan*, i cristiani, per rispetto, mangiavano ovviamente, ma non si facevano vedere mangiare. Queste sono piccole cose mi direte, però rappresentano la testimonianza di una normalità dei rapporti che adesso passa in secondo piano, perché ci sono ovviamente fatti molto più gravi.

"Oggi ci sono pregiudizi, recriminazioni reciproche – sta parlando del rapporto con i cristiani – terrore, il tessuto della società egiziana si è deteriorato

ma non è distrutto. Prendiamo l'attentato terroristico di Luxor, i terroristi non sono stati uccisi dalla polizia, sono stati piuttosto i semplici cittadini a difendere gli stranieri; oppure prendiamo la tesi espressa qualche tempo fa dal presidente dei Fratelli Musulmani, secondo la quale i copti in uno stato Islamico dovrebbero essere trattati come dei dhimmi, ossia come una minoranza protetta con diritti limitati. Nel contesto si levarono in primo luogo alcuni musulmani e persino alcuni islamisti attaccarono il presidente per le sue affermazioni. Quando invece il Congresso americano voleva imporre delle sanzioni all'Egitto a causa delle discriminazioni nei loro confronti, furono i copti a protestare più degli altri."

Questi sono piccoli frammenti di un'esperienza personale, di uno che ha vissuto il deteriorarsi della società e che testimonia come molti problemi che oggi si vivono prima non esistessero.

Sono piccole cose, però mi piacerebbe che, oltre al catastrofismo, o comunque all'analisi lucida che si fa sulla situazione del terrorismo, si riuscisse anche ad aprire uno spiraglio su quel mondo islamico, che io credo sia ancora maggioritario, che non ha nessuna foga di distruggere l'occidente, di distruggere i cristiani o di convertire i cristiani... speriamo che questo aspetto della realtà emerga più degli altri...

Parte seconda

*L'Islam nei libri di testo:
un'esperienza laboratoriale*

6. Libri di testo e intercultura

di *Mara Clementi*

6.1 La proposta formativa: premessa e finalità

L'ipotesi di lavorare sui libri di testo, per conoscere quale immagine dell'Islam viene da essi veicolata, nasce a seguito dell'interesse suscitato dai lavori seminariali; molte sono state le richieste degli insegnanti, che hanno manifestato non solo l'esigenza di acquisire ulteriori conoscenze sul mondo islamico, ma di avere strumenti operativi sempre più idonei per operare efficacemente con finalità di educazione interculturale.

Nonostante la varietà dei materiali utilizzati nelle scuole, i libri di testo restano gli strumenti prioritari della didattica. Ci si interroga sempre di più sull'adeguatezza dei contenuti e sull'effetto che essi producono, in particolare quando si opera nelle classi multiculturali. I libri di testo, infatti, non servono soltanto all'apprendimento delle competenze disciplinari; essi presentano visioni del mondo, modelli di comportamento e valori di riferimento della società in cui vengono prodotti e utilizzati.

Saper dunque analizzare e valutare i libri di testo è oggi una funzione della professionalità docente che richiede saperi più ampi e competenze più raffinate anche per poter affrontare i cambiamenti, a volte repentini, dei fruitori dei testi. Ma maggiori competenze sono soprattutto necessarie per la rivisitazione dei saperi disciplinari e il riorientamento della prospettiva che l'educazione interculturale sollecita e propone per alunni e docenti.

È quindi necessario saper individuare se i materiali didattici tengono conto del patrimonio culturale degli alunni stranieri, se propongono un ampliamento dell'orizzonte culturale per tutti gli alunni, se favoriscono quel decentramento cognitivo tanto auspicato, quanto necessario e ormai non più derogabile per docenti e alunni.

Non è questo l'ambito per addentrarsi nel complesso aspetto dell'impatto educativo dei libri di testo e, più in generale, della grande varietà dei materiali

didattici; vale però la pena di sottolineare che la proposta dei laboratori, finalizzata in primo luogo a conoscere quale immagine dell'Islam viene oggi proposta dagli strumenti prioritari della didattica e contemporaneamente a acquisire capacità di analisi e di valutazione dei materiali, ben si inserisce all'interno del dibattito, sempre più ampio all'interno della scuola italiana, sulla necessità di utilizzare strumenti e materiali "al passo coi tempi".

L'editoria scolastica ha subito, in questi ultimi anni, profonde trasformazioni. Tuttavia la visione del mondo, veicolata dalla maggior parte dei testi, è ancora prevalentemente di tipo monoculturale e l'approccio ai temi è nella sostanza di tipo eurocentrico, al di là delle "buone" intenzioni di autori e editori.

Proprio tenuto conto di quanto premesso e per fornire solo alcuni degli strumenti operativi auspicati, è stato progettato il percorso formativo "*Testi e con-testi*", con l'obiettivo di leggere, con uno sguardo più attento e mirato, quelle parti dei libri di testo riguardanti la religione islamica e il mondo arabo. Poter così conoscere, in particolare, l'immagine dell'Islam e del mondo arabo presentati nei libri di testo e più in generale, acquisire strumenti di analisi e di decodifica di qualunque altro tema e contenuto all'interno dei libri di testo comunemente utilizzati nelle scuole italiane.

Occorre ribadire che non si è trattato di una ricerca condotta su un campione rappresentativo di libri di testo e la finalità non è stata quella di far conoscere i risultati del lavoro di analisi. Si è trattato di dare avvio ad un percorso formativo, rivolto a docenti e referenti per l'intercultura, per fornire strumenti metodologici da riproporre successivamente nelle diverse realtà scolastiche territoriali.

La priorità non è stata quella di bilanciare, con informazioni corrette, le informazioni errate o deformate che i testi analizzati danno dell'Islam e del mondo arabo, anche se in questo senso è stato condotto un puntuale lavoro di analisi e di controinformazione (cfr. cap. 8 *L'islam tra testi e con-testi*). Il lavoro sull'Islam, dunque, come preziosa occasione per avviare un confronto e una riflessione più generale sulla complessità di lettura e di decodifica di mondi culturali a noi prima d'ora quasi sconosciuti e sulla conseguente necessità di un continuo lavoro di revisione dei saperi acquisiti e di ricerca di nuovi strumenti e attrezzi del mestiere.

6.2 Il percorso

I destinatari del percorso formativo sono stati in primo luogo docenti e referenti delle commissioni intercultura chiamati poi a fare da conduttori nei gruppi di lavoro territoriali. Alla formazione centralizzata, che si è svolta presso il CeDoc (Centro di documentazione) della Fondazione Ismu hanno partecipato 16 docenti, di tutti gli ordini di scuola, di 5 province della Lombardia.

Il percorso è stato strutturato in:

- una giornata di formazione dei conduttori;
- due incontri laboratoriali nelle province;
- una giornata di restituzione del lavoro svolto nei gruppi territoriali

La giornata di formazione centralizzata è stata articolata nel modo seguente:

- presentazione in plenaria degli obiettivi, della metodologia di analisi, dell'articolazione della griglia, degli indicatori;
- lavori laboratoriali a piccoli gruppi differenziati, per quanto possibile, per discipline e per ordine di scuola;
- ritorno in plenaria per la condivisione di un primo resoconto dei lavori di gruppo e per fornire ulteriori indicazioni sul proseguimento dei laboratori nelle singole province.

6.3 La griglia di analisi

Qui di seguito vengono riportate la griglia utilizzata e, in sintesi, le indicazioni fornite ai docenti per l'avvio dell'analisi dei testi.

La griglia propone un numero limitato di descrittori raggruppati in tre aree:

- i testi;
- le immagini;
- gli apparati didattici.

Citazione bibliografica del testo da cui è stato tratto il capitolo da analizzare

Autore:

Titolo, sottotitolo:.....

Anno 1° ed.:

Editore:città.....

<i>Titolo capitolo/unità</i>	<i>n° pag.</i>	<i>Testo</i>	<i>Fonte</i>	<i>Lingua/ parole</i>	<i>Immagine</i>	<i>Fonte</i>	<i>Apparati didattici</i>	<i>Osservazioni</i>

Oltre alla citazione della “fonte” è stato chiesto di inserire, nella colonna *osservazioni*, i risultati specifici dell’analisi condotta sui singoli aspetti: parole, immagini, fonti, attività e le proprie considerazioni a riguardo.

6.3.1 *Gli indicatori e i risultati dell’analisi*

Per ogni indicatore vengono qui di seguito riportate le principali indicazioni fornite ai docenti per l’utilizzo della griglia e solo alcuni esempi dei risultati dell’analisi condotta dai gruppi di lavoro provinciali.

6.3.2 *Il titolo*

L’analisi ha avuto l’obiettivo di verificare la corrispondenza e la pertinenza fra i contenuti del capitolo, o del brano/unità, e il titolo dato.

È stata rilevata prevalentemente la non attinenza o la corrispondenza solo parziale del titolo ai temi trattati.

Per esempio in un capitolo intitolato *Le tre religioni monoteiste*, si parla solo dell’Islam, senza accenni o riferimenti al Cristianesimo e all’Ebraismo.

Anche nei testi scolastici si ritrovano, a volte, titoli finalizzati a richiamare l’attenzione, soprattutto del docente, piuttosto che a trattare i temi che il titolo preannuncia.

Inconsapevolezza degli autori o titoli ad effetto che si allineano alla tradizione comunicativa giornalistica?

È da notare che questo indicatore è stato preso in considerazione solo da pochi docenti. Per alcuni si è trattato, come esplicitamente indicato, di mancanza di tempo a disposizione, da altri l’analisi è stata tralasciata forse perché ritenuta di secondaria importanza.

6.3.3 *I testi e le fonti*

L’individuazione dei documenti e delle fonti di riferimento:

- testi scritti dall’autore del libro;
- documenti tratti da altri testi;
- testi di altri autori adattati/semplificati

e la considerazione della loro proporzione all’interno del capitolo preso in esame, serviva, in questo caso, non tanto a verificare se i testi, sia creati appositamente che di altri autori, fossero pertinenti con gli obiettivi didattici indicati,

quanto a suscitare una riflessione più generale sulla qualità delle fonti utilizzate dall'autore del libro di testo.

Bisognava partire dall'attenta osservazione della segnalazione delle fonti, verificarne la completa e corretta citazione, prendere in considerazione la loro pluralità ed eterogeneità sia in senso sincronico che diacronico.

Dal lavoro di analisi è risultata predominante l'omissione delle fonti, seguita da citazioni parziali come, ad esempio, l'indicazione dell'autore e del titolo del testo senza l'anno e il luogo di edizione.

Il risultato non smentisce quanto già comunemente noto. Scarsa è la pratica della corretta citazione delle fonti nei libri di testo italiani. Passando dai testi della scuola secondaria di secondo grado a quelli della secondaria di primo grado diminuiscono le citazioni corrette e, nei libri per la scuola primaria, si arriva frequentemente anche alla totale omissione delle fonti, sia dei testi verbali che di quelli visivi.

Non si tratta di rilevare soltanto una scorrettezza formale; la mancanza della fonte priva l'insegnante, e gli alunni, di un'importante indicazione: quella del contesto storico-culturale nel quale un testo verbale o visuale viene prodotto e quindi delle teorie e scuole di pensiero a cui l'autore fa riferimento anche in modo implicito.

Collocare temporalmente la fonte permette inoltre agli insegnanti una immediata valutazione sull'opportunità o meno dell'utilizzo di un determinato materiale e, a volte, anche di valutarne la possibile efficacia.

6.3.4 *La lingua*

È stata data l'indicazione di focalizzare l'analisi della lingua solo su alcuni aspetti. In particolare l'attenzione è stata indirizzata a far emergere parole e frasi connotate in senso etno/eurocentrico e veicolanti stereotipi o pregiudizi nei confronti della diversità culturale, cercando di scoprire la portata culturale delle parole e le insidie dell'etnocentrismo, anche quando la valenza negativa dei termini utilizzati non appare ad una prima lettura.

Dall'analisi sono emersi:

- in primo luogo, stereotipi, giudizi di valore e pregiudizi espressi prevalentemente attraverso aggettivi (*rigido monoteismo, monoteismo totale e senza compromessi, dinamismo inaudito*) e verbi (*dilagano, strappano, rovesciano*);
- informazioni date per detrazione di valore;

- parole non *politically correct*;
 - automatismi linguistici di cui si è perso nel tempo il significato originario.
- L'analisi sulla lingua ha fatto scaturire le riflessioni più puntuali e circostanziate, rispetto a quelle degli altri indicatori. In alcuni casi, ci sono state analisi comparative che hanno portato, ad esempio, a verificare la spiegazione di una stessa parola/concetto, (*jihad*) mettendo a confronto due diversi manuali in adozione nello stesso istituto.

Dai risultati emerge certamente una maggiore consapevolezza acquisita circa l'importanza di riflettere sul rapporto lingua/cultura e sulla valenza formativa del monitoraggio costante del linguaggio.

Occorre dunque tornare a interrogarsi più frequentemente sull'etimologia delle parole, scoprire con piacere le sottili differenze di significato fra un termine e l'altro, individuare le parole anche velatamente discriminatorie, riflettere sulle trasformazioni linguistiche, sul linguaggio come indicatore di accoglienza o di rifiuto da parte di un singolo individuo o della collettività, su parole vecchie e nuove che possono contribuire, con la loro valenza culturale, a sollecitare trasformazioni anche nelle relazioni fra persone di culture diverse.

6.3.5 *Le immagini: tipologia, funzioni e fonti*

Tra gli aspetti strutturali di un testo, grande importanza rivestono le immagini. Occorre dunque essere consapevoli del loro utilizzo all'interno di un testo e la loro lettura/decodifica andrebbe sempre sollecitata anche quando non espressamente previsto dalle indicazioni degli autori.

È stato chiesto di individuare:

- la funzione principale dei testi visuali: se vengono utilizzati in funzione soltanto decorativa, oppure rafforzativa del testo, e quando rafforzativa, se in modo complementare/simmetrico;
- la modalità di rappresentazione delle persone (bambini e adulti) straniere;
- la relazione fra parola-immagine, se simmetrica o contrapposta;
- la presenza o meno di attività di lettura dell'immagine.

L'analisi ha portato a individuare:

- l'assenza delle attività di lettura delle immagini;
- la predominanza di immagini decorative non strettamente legate ai contenuti trattati dal testo scritto, in secondo luogo l'utilizzo di immagini rafforzative dei contenuti, raramente l'uso di immagini integrative;

- immagini molto frequentemente stereotipate e non attente a rappresentare anche le diversità culturali all'interno di una stessa società;
- immagini decontestualizzate, senza didascalie, prive di fonti o con citazione incompleta.

Da sottolineare la poca importanza data da autori e redattori alle fonti, anche per quanto riguarda le immagini. Eppure la mancanza di fonti e didascalie descrittive può trasformare un'immagine significativa in muta decorazione. Infatti solo chi, insegnante o alunno, conosce già più di quanto il testo scritto racconta è in grado di leggere e attribuire significato a immagini prive di indicazioni.

Rare sono state le osservazioni sul rapporto fra testo e immagine, sulla predominanza dell'effetto comunicativo di un linguaggio sull'altro. Se all'interno di una pagina infatti la relazione fra parola e immagine è asimmetrica, il messaggio voluto potrebbe essere annullato e l'informazione potrebbe essere compromessa o risultare ambigua proprio per la predominanza comunicativa di un linguaggio sull'altro. Ad esempio in un sussidiario per la scuola primaria (Amulfi, 2002: 244) il testo di una pagina intitolata "L'Islam e le donne" enfatizza l'importanza della donna secondo la religione islamica. Vengono riportati esempi di donne che hanno ricoperto ruoli importanti all'interno della società di appartenenza, si ribadisce che il Corano non impone alle donne di coprirsi il volto. Ma l'immagine che domina la pagina ritrae una donna con il burqa dai cui veli emerge il volto di un bambino. Nessuna didascalia e nessuna fonte descrivono e contestualizzano l'immagine. Ciò che colpisce l'attenzione sono titolo e immagine che vengono inevitabilmente collegati.

6.3.6 Gli apparati didattici e l'approccio interculturale

È stata proposta la lettura degli apparati didattici per far emergere se e come un approccio di tipo interculturale venga proposto dai testi utilizzati nelle scuole.

A tale scopo l'attenzione è stata indirizzata a verificare la presenza di:

- attività finalizzate alla rilevazione di preconcoscenze, immagini mentali, stereotipi;
- esercizi, giochi di ruolo, proponenti riflessioni sull'identità culturale, sugli aspetti transculturali di pensieri, emozioni, azioni degli esseri umani;

- suggerimenti di metodologie e attività, quali il *cooperative learning*, il *circle time* per favorire l'ascolto di sé, degli altri, lo scambio dei punti di vista, la messa in gioco delle emozioni, la negoziazione dei conflitti.

Il tempo a disposizione dei gruppi di lavoro non ha permesso in questo caso, una lettura puntuale e approfondita delle attività didattiche.

Nei testi presi in esame, sono risultate assenti le attività finalizzate a attivare ulteriori apprendimenti, mentre, nella maggior parte dei testi, sono state rilevate due tipologie di verifica: la verifica della comprensione dei contenuti e quella degli apprendimenti proposti.

6.4 Libri di testo e multiculturalità

La parte conclusiva del laboratorio prevedeva un'analisi dell'intero libro di testo, dal quale era stata selezionata la parte riguardante l'Islam.

Nell'impossibilità di addentrarsi, per vincoli di tempo, nell'analisi dei contenuti, nei termini della loro significatività, sono state date indicazioni con lo scopo di leggere l'importanza data ai paesi e alle culture extraeuropei, attraverso la rilevazione dello spazio ad essi dedicato all'interno del libro di testo. Erano da prendersi in considerazione il numero di pagine dedicato ai testi, la qualità e la quantità delle immagini, il trattamento grafico, cercando di leggere l'uguale o diverso trattamento rivolto ai paesi europei e occidentali più in genere.

Non un lavoro di analisi puntuale condotta dai gruppi di lavoro, ma uno sguardo attento seppure veloce ai testi utilizzati, ci porta a non poter smentire quanto ormai da più parti segnalato: nell'affrontare temi che riguardano i paesi extraeuropei e le diversità culturali, ci troviamo frequentemente di fronte alla reiterata semplificazione o riduttività della complessità culturale, anche quando l'obiettivo dichiarato è quello di far conoscere e "valorizzare le culture altre".

Continuano ad essere presenti errori di contenuto, informazioni inesatte o del tutto erronee dovuti a conoscenze presunte e approssimative sedimentate nel tempo, che riprese di testo in testo, senza essere sottoposte alla verifica delle fonti, diventano automatismi culturali trasmessi come saperi inconfutabili.

A conclusione dell'esperienza, può essere a tutti noi utile ricordare quanto affermava Hegel: "Ciò che è noto, proprio perché è noto, non è conosciuto. Nel processo della conoscenza, il modo comune di ingannare sé e gli altri è di presupporre qualcosa come noto e di accettarlo come tale".

Bibliografia di riferimento

Amulfi M., *Bello da sapere*, Edizioni Il Capitello, Torino, 2002.

Arabs and Muslims image in Education textbooks Around the World, Al-Ma'rifa Magazine, Riyad, 2003.

Cipollari G., Portera A., (a cura di), *Cultura, culture, intercultura. Analisi in chiave interculturale dei libri di testo della scuola primaria*, Irre Marche, Ancona, 2004.

MPI., *Interculturalismo e immagine del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo*, "I Quaderni di Eurydice", Roma, 1993.

Portera A., *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*, Cedam, Padova, 2000.

7. Riflessioni sui laboratori

di *Silvana Cantù*

I laboratori provinciali, finalizzati ad avviare in ogni territorio una riflessione comune sui temi dell'integrazione a partire da un'area tematica e di indagine specifica *l'Islam nei libri di testo*, costituiscono indubbiamente il valore aggiunto di questo percorso formativo.

Il sapere pedagogico si costruisce coniugando teoria e prassi, attraverso una costante azione riflessiva, relazionale e cooperativa che problematizza teorie di riferimento e pratiche educative contestualizzate e situazionate.

In quest'ottica i docenti-conduttori e successivamente i gruppi stessi, sono stati coinvolti in attività laboratoriali finalizzate proprio a implementare tale sapere a partire da un'esperienza strutturata che ha implicato sempre, come stile metodologico, una riflessione critica sull'interconnessione fra quadri teorici, processi e competenze.

Come si è già accennato, anche la formazione rivolta ai conduttori ha privilegiato la modalità di lavoro in gruppo, rispetto all'intervento frontale.

Gli insegnanti-conduttori, posti in situazione e impegnati a loro volta nell'analisi dei libri di testo, hanno colto, attraverso un'esperienza sempre reinterpretata e condivisa con un approccio discorsivo, sia la complessità del compito che sarebbe stato proposto ai gruppi provinciali, sia le problematiche relative al ruolo che avrebbero assunto nei contesti di appartenenza.

È da sottolineare ancora che la scelta di individuare, fra le risorse territoriali, i coordinatori dei gruppi, costituisce l'altro elemento che qualifica questa proposta. Sostenere la formazione di insegnanti che assumano ruoli connessi, ma complementari alla docenza, in modo che diventino poi punto di riferimento sul proprio territorio, significa porre le premesse per favorire una continuità di azioni coerenti e per sostenere percorsi di autonomia. Lo sviluppo di una professionalità più consapevole e attrezzata, ha una ricaduta ampia, che supera i confini della classe e della scuola di riferimento e diventa risorsa per l'intero contesto, se adeguatamente accompagnata e valorizzata.

“Il sapere di cui si nutre l’esperienza educativa è un sapere che si costruisce con l’esperienza, cioè stando in un rapporto intensamente pensoso con quello che accade”(Mortari, 2003).

L’esperienza di per sé non costruisce sapere se non attraverso un confronto critico con la teoria e lo sviluppo di un pensiero riflessivo che ripercorre e riprende in esame la problematicità del fare, dell’azione didattica, e la riconnette con le opzioni pedagogiche di riferimento. Per sostenere questo processo di interrogazione critica e riflessiva sui percorsi laboratoriali, sono state elaborate tre domande. La prima fa riferimento al compito, cioè all’analisi dei libri di testo e alla griglia di supporto, la seconda richiede al gruppo di ripensare il processo, mentre la terza riporta il focus dell’attenzione sui bisogni formativi degli studenti e sull’adeguatezza/inadeguatezza del libro di testo per rispondere a tali bisogni. La scelta degli strumenti e del libro di testo rimanda sempre a una precisa idea di interazione didattica e di gestione dell’eterogeneità della classe multiculturale: essa non è mai un’opzione neutra o poco rilevante nel processo di insegnamento/apprendimento, ma esprime e al tempo stesso orienta lo stile educativo, relazionale, di approccio ai saperi.

Per le considerazioni riflessive relative alla terza domanda (*In che misura il libro di testo analizzato risponde ai bisogni formativi degli studenti di una scuola/società multiculturale?*), si fa riferimento al capitolo 6.

Le riflessioni che ogni gruppo territoriale, sedici in tutto, ha elaborato, sono state riportate a sintesi e condivise con tutti i coordinatori in un ulteriore momento di formazione, di confronto e di valutazione che si è tenuto presso il CeDoc della Fondazione Ismu.

Domanda 1: *Quale immagine dall’Islam emerge dal libro di testo preso in esame? Provate a sintetizzarla brevemente e estrapolate degli esempi significativi dal testo. Prendete in esame il titolo del capitolo/paragrafo, il testo scritto, le immagini, le fonti e la tipologia delle attività proposte.*

Questa prima domanda ha posto ogni gruppo di fronte a un compito piuttosto complesso: si è trattato, in primo luogo, di condurre un’analisi testuale articolata che facesse riferimento ai diversi indicatori della griglia di lettura e, successivamente, di sintetizzare l’idea dell’Islam veicolata dai testi presi in esame.

Quali sono state le parole, l’iconografia, i pensieri analiticamente evidenziati e discussi che hanno costituito lo sfondo entro il quale si è contestualizzata coerentemente l’immagine di sintesi? Parole e immagini evocano altre parole e altre immagini, hanno risonanze diverse, possono essere estranee o ancorarsi quasi naturalmente alla personale enciclopedia del mondo che con-

nota e distingue ogni persona. Il gruppo è stato dunque chiamato a negoziare schemi soggettivi e a ricomporre uno sguardo a partire da una pluralità di punti di vista che fanno riferimento non solo alla dimensione professionale ma anche a una dimensione personale, di cui non sempre si ha consapevolezza, fatta di saperi, di conoscenze, di senso comune, di vissuti, di immagini mentali che Denscombe definisce la nostra *pedagogia nascosta*.

In alcuni casi i gruppi si sono trovati in difficoltà: si sono concentrati sull'analisi senza riuscire a ricomporre e a esprimere le immagini dell'Islam che emergevano dai testi presi in esame. A volte le difficoltà erano invece da ricondurre ad aspetti più contingenti che i conduttori hanno messo comunque in evidenza nell'incontro conclusivo del percorso.

L'immagine dell'Islam veicolata dai libri, così come ci viene restituita dall'analisi delle risposte, sembra avere una connotazione prevalentemente negativa. È un'immagine *stereotipata, estremamente semplificata, superficiale, riduttiva, vaga, parziale, imprecisa, contraddittoria, incompleta, non esauritiva*.

In alcuni casi si definisce *sostanzialmente/abbastanza corretta*. Più raramente si fa riferimento a un'immagine percepita positivamente e allora la si definisce *chiara, equilibrata, corrispondente alla realtà, ben articolata, significativa*.

Alcune di queste attribuzioni, per motivi di tempo, non sono state sufficientemente esplorate, né rispetto ai significati, né rispetto ai nessi di coerenza fra gli indicatori individuati come elementi fondanti l'immagine stessa.

I termini utilizzati andrebbero declinati: che cosa significa parlare di un'immagine dell'Islam *oggettiva, equilibrata, corretta*? Sotto il profilo dei contenuti gli aspetti più frequentemente presi in considerazione nei testi risultano essere: *la religione, la civiltà, Mohammed, il musulmano fedele*.

I gruppi hanno messo in evidenza in modo trasversale *stereotipi lessicali e culturali, errori, informazioni scarse, generiche o imprecise, nozionistiche e superficiali*.

Un'eccessiva sinteticità, una visione di insieme poco organica, se non addirittura confusa, sottolineano la difficoltà dei testi di rendere la complessità della tematica affrontata.

Ci sembra significativo documentare, senza altre sottolineature, alcuni punti di vista espressi dai coordinatori che hanno partecipato all'ultimo incontro. Sono osservazioni che in parte anticipano e introducono le riflessioni sollecitate dalla seconda domanda. Emergono qui atteggiamenti, difficoltà, interessi, limiti o risorse, così come sono state percepiti o espressi durante le attività laboratoriali.

Nel caso del mio gruppo il problema fondamentale è stato quello del tempo. Ne abbiamo impiegato molto per conoscerci, per mettere in comune le nostre difficoltà. Probabilmente era un bisogno anche quello e quindi non mi sono sentita più di tanto di contrastarlo. Per quanto riguarda le griglie probabilmente c'è da dire che forse manca l'abitudine a lavorare in questo modo e poi erano presenti soprattutto insegnanti di inglese e di religione. Di lettere eravamo solo io e un'altra insegnante e dopo alcuni incontri di lavoro ci siamo ridotti molto come numero. Sono difficoltà oggettive che poi hanno inficiato il lavoro di tutti.

Nella nostra provincia la partecipazione è stata buona e eterogenea. La griglia è stata ritenuta funzionale e non mi sembra che ci siano state difficoltà nei vari ordini di scuola. Anche per noi il tempo è stato tiranno: avremmo dovuto avere quattro incontri anziché due. (...)

Sarebbe servita la presenza di un esperto che facesse luce su alcuni dubbi e anche curiosità. I conduttori non hanno saputo, se non marginalmente, offrire questo perché non sono degli esperti. È emersa una cosa interessante: hanno capito che quello che abbiamo utilizzato è un metodo e che può essere applicato oggi per analizzare la rappresentazione dell'Islam e domani per qualcos'altro.

Al di là della griglia, io riporto la mia difficoltà di lavoro. Nel mio gruppo non erano presenti insegnanti di italiano e di storia ma solo quegli insegnanti già interessati a questo tema (...). Mi sono trovata a lavorare con insegnanti che non erano addentro all'analisi del testo. Il discorso dell'analisi dei testi è come se fosse un po' secondario rispetto alla necessità di dover fronteggiare ogni giorno situazioni di emergenza.

(...) Ci siamo accorti della trascuratezza con cui alcuni libri vengono confezionati. Forse anche le case editrici lavorano nell'urgenza: sembra che chi si sia occupato del lavoro di "assemblaggio" finale abbia preso i testi curati da qualcuno, le immagini curate da qualcun altro, e le schede da un'altra persona ancora. Alcune volte addirittura sembra che certe schede siano state inserite per riempire uno spazio vuoto.

Hanno trovato il lavoro interessante e hanno chiesto di lavorare ancora così, forse perché nella scuola oggi è difficile che ci sia un tempo per il confronto e gli insegnanti si trovano a dover scegliere i libri per conto loro e molto spesso anche in base al tempo che hanno a disposizione per lavorare all'interno della classe. Per esempio in una scuola hanno scelto un testo che qui veniva citato per le imprecisioni sull'Islam ma che è stato adottato perché semplice,

magari riduttivo, ma capace di coprire tutto il programma che in quella classe doveva essere svolto. Quindi si può dire che alla fine c'è poca attenzione al contenuto, a come deve essere presentato un lavoro. Anche se poi gli insegnanti mi hanno chiesto di essere aggiornati su quello che sarebbe emerso da questi laboratori perché sono interessati a capire meglio.

Hanno lavorato molto intensamente e molto volentieri e sarebbero rimaste lì ancora perché avevano tante cose da raccontarsi, tante idee da confrontare. Anche loro vorrebbero un riscontro.

Nel nostro Istituto Comprensivo ho suggerito agli altri insegnanti di utilizzare questa griglia e di fare questo tipo di lavoro proprio adesso che stiamo per scegliere i libri di testo.

Nella scuola forse non c'è l'abitudine a fare analisi così approfondite dei libri di testo, tanto che all'inizio non erano state riscontrate grandi imperfezioni mentre più tardi, piano piano, sono emerse diverse riflessioni utili. Anche per la scuola primaria si è sentito il problema della restituzione e cioè sapere se il lavoro era stato fatto "bene" oppure mancava qualcosa.

Non abbiamo avuto grandi problemi, la griglia è andata bene, il piacere è stato quello di dedicare alcune ore all'analisi di un testo. Il lavoro in sé è stato interessante. Di dubbi ne sono emersi molti, consapevoli della nostra scarsa preparazione sul tema. Però il fatto di mettersi lì ad analizzare e a confrontarsi è stato superiore alla non conoscenza.

Domanda 2: Quali riflessioni, scoperte, apprendimenti, criticità e bisogni sono emersi all'interno del vostro gruppo di lavoro?

La seconda domanda ha spostato l'asse dell'attenzione dei docenti dalla densità problematica del contenuto al processo, dalla tematica specifica al sé professionale. Si è chiesto al gruppo di sostare, di ripercorrere passaggi, di distanziarsi criticamente, di esercitare un pensiero riflessivo retrospettivo per elaborare una comprensione più ampia e approfondita dell'esperienza formativa. Le parole chiave che hanno costituito il filo conduttore delle risposte sono state *bisogni, criticità, riflessioni*.

Sono emersi bisogni specifici di conoscenza e di saperi, intesi come un più ampio bisogno di cultura. È stata espressa l'esigenza di potersi confrontare con figure esperte, come possibili riferimenti per affrontare con maggior sicurezza e competenza la complessità di alcuni ambiti tematici. È emersa con

forza la necessità di avere uno spazio-tempo riconosciuto, non ritagliato a fatica, per agire il confronto e lo scambio professionale, per costruire conoscenza in una situazione di tipo dialogico che a volte potrebbe anche essere accompagnata o monitorata. Il bisogno di strumenti diversificati e di proposte o ipotesi di attività didattiche viene sottolineato soprattutto come una richiesta per rispondere più adeguatamente all'eterogeneità di contesti educativi multiculturali e plurilingui. Alcuni gruppi hanno individuato, nella ridefinizione dei curricula e dei saperi in chiave interculturale, lo snodo cruciale, denso di implicazioni sia sul piano metodologico che sul piano dei contenuti disciplinari. Gli elementi di criticità si sono polarizzati invece attorno a due aspetti interconnessi: la complessità del compito inteso nella sua globalità, tematica da analizzare e procedura di analisi, e il vissuto di inadeguatezza rispetto al compito, soprattutto nella fase iniziale. Proprio questo percepirsi poco adeguati ha fatto sorgere in alcuni gruppi l'esigenza di una presenza competente che potesse confermare o disconfermare il proprio lavoro, per procedere poi in sicurezza. Ma l'obiettivo non era la produzione di un "buon compito", di una griglia senza vuoti o errori. L'attività laboratoriale, considerata anche la sua brevità, è stata pensata soprattutto come un percorso di consapevolezza: la complessità del sapere, l'approccio metodologico, lo stile di lavoro, la conoscenza della nostra *pedagogia nascosta* erano gli snodi tematici sui quali confrontarsi, negoziare e sviluppare un pensiero interpretativo a partire da una pluralità di vissuti soggettivi e professionali.

La problematicità dell'adozione dei libri di testo è stato invece il tema più ricorrente nell'analisi delle riflessioni dei gruppi. Un'adozione responsabile comporta non solo la gestione di un processo complesso di analisi testuale, ma anche la padronanza di un quadro teorico di riferimento valoriale e disciplinare, una lettura approfondita dei bisogni degli studenti e delle esigenze di una scuola/società multiculturale. Ma la consapevolezza degli insegnanti è spesso accompagnata da sentimenti di frustrazione, rispetto ai tempi a disposizione per un serio lavoro di analisi che diventa più oneroso se condotto in solitudine. Indicatori e griglie, se considerati come strumenti flessibili, costituiscono un supporto importante poiché orientano l'attenzione, "aiutano a focalizzare" e definiscono una prospettiva di lettura condivisa. Ancora una volta le riflessioni scaturite dal compito sono state attraversate da altre considerazioni, legate alla conoscenza di sé, in un processo dinamico di relazioni e di nessi che ci hanno restituito la complessità di un processo, di un ruolo professionale e la problematicità dei contesti.

8. *Islam fra testi e con-testi*

di Antonio Cuciniello

*“A colui che si incammina alla ricerca
della scienza Dio spiana la via al Paradiso”
(Maometto – hadith)*

L’Islam, rispetto a pochi anni fa, non è più un fenomeno marginale ed estraneo alla realtà italiana: numerosi fatti di cronaca continuano a richiamare l’attenzione sul mondo islamico.

Seconda religione in Italia, la terza religione monoteistica è sempre più presente negli interessi di studiosi, politici, operatori sociali, responsabili dell’informazione, dell’educazione, delle amministrazioni locali, perfino della sicurezza.

L’opinione pubblica, però, è in alcuni casi ancora ostaggio di molti pregiudizi, anche se alla base c’è una forte volontà di capire e di capirsi, di abbattere rigidi schemi culturali che producono incomprensioni e immagini stereotipate, supportate da una scarsa conoscenza che inevitabilmente genera interpretazioni riduttive e talvolta fuorvianti.

Nella piena concertazione e condivisione, ci si dovrebbe sforzare per evitare, per quanto possibile, pregiudizi, automatismi linguistici, detrazione di valore che, se denunciato negli altri, dobbiamo aver il coraggio di riconoscere presenti in noi stessi, essendo il pregiudizio un elemento subdolo cui tutti fanno fatica umanamente a sottrarsi. In effetti, lo stereotipo ha radici lontane e pregiudizi mai rimossi nei confronti del “turco”, del musulmano, se non sono la causa unica, né la causa dominante, restano all’origine della considerazione negativa del mondo islamico e alimentano con luoghi comuni e false informazioni le immagini che servono a corroborare una sorta di avversione che finisce con l’essere quasi istintiva.

La scuola in questo *con-testo* ha una funzione determinante, dal momento che ospita alunni di fede musulmana, in qualche caso, pronti a contraddire l’insegnante quando si presentano tra le righe ostilità o volontà deformatrici della realtà religiosa e storica del loro credo.

Alla luce di ciò, la funzione dell’istituzione scolastica va esplicitata anche attraverso una lettura attenta dei libri di testo, nei quali spesso sono ancora presenti preconcetti e immagini stereotipate. In alcuni casi, frutto di cono-

scenze approssimative che ostacolano la comprensione dell'Islam, sia quando si tratta di esporre gli aspetti generali sia nella presentazione di epoche storiche che lo riguardano più da vicino, come le Crociate, l'Impero ottomano, ecc.

È pur vero che ancora si fa fatica a prendere le distanze da stili educativi eurocentrici ed etnocentrici che, ad esempio, accreditano l'esistenza di un Medioevo arabo-islamico in parallelo col Medioevo occidentale, applicando agli altri concetti e canoni propri della storia europea, dimenticando che "gli altri" hanno la loro storia, i loro concetti e i loro canoni, che spesso non coincidono con il pensiero occidentale.

Per onestà intellettuale, va sottolineato che la scuola dell'obbligo, in alcuni casi, cerca di correre ai ripari. Si propongono percorsi interculturali, organizzando incontri mirati, al fine di dare risposte plausibili e più idonee agli alunni di classi multietniche. In qualche caso, si rivedono e si apportano modifiche e integrazioni ai capitoli che trattano più da vicino questioni legate alla storia, alla religione, alla geopolitica o, più in generale, alla cultura dei paesi arabo-islamici.

La scuola attraverso attività specifiche dovrebbe, sempre più incisivamente, porsi l'obiettivo di monitorare il contenuto dei programmi educativi e dei manuali scolastici, affinché presentino una visione equilibrata, abbattendo il secolare stereotipo che vede l'Islam come il "nemico epocale".

8.1 Alcune esemplificazioni¹

Di seguito vengono riportate alcune considerazioni, con relative esemplificazioni, frutto dell'analisi dei testi compiuta nei laboratori.

Nella maggior parte dei libri di testo analizzati nei laboratori, musulmani e arabi appaiono come un'entità unica. Se è vero che questi ultimi hanno una sorta di diritto di primogenitura, bisogna dire però che oggi gli arabi costituiscono solo il 20% di più di un miliardo di musulmani, quindi ne sono una parte importante, ma non esclusiva.

Il termine "islamismo" con Ebraismo e Cristianesimo è ampiamente adottato per indicare l'Islam come religione, ma anche come il complesso delle istituzioni politiche, civili e religiose dell'Islam. Lo stesso dicasi per "islamico" al posto di "musulmano" per parlare di coloro che professano l'Islam, seguendo inconsapevolmente la scia degli esponenti del radicalismo musulmano

¹ A tal proposito si veda anche Nasr (2001); Siggillino (1999); Arabs and Muslims image in Education textbooks Around the World (2003).

che si danno degli “islamici” per sottolineare l’importanza che attribuiscono all’aspetto istituzionale della religione.

Non di rado si attribuisce alla moschea la definizione di “tempio dove i musulmani pregano e compiono i loro riti” o “luogo in cui ci si inginocchia per pregare”. Si utilizza in questo caso il metodo del confronto associativo che contribuisce a confondere le idee. I musulmani pregano seguendo una serie di movimenti e di recitazioni compiute un numero variabile di volte. Si tratta di un rito che andrebbe conosciuto e capito prima ancora che definito per analogia con un “equivalente”.

A proposito di moschea e di preghiera, spesso si definisce il muezzin (dall’arabo *mu’adhhin*) “sacerdote” o anche “uomo dedito all’*adhan*, cioè alla preghiera”, con uso sinonimico fra *adhan* e preghiera, confondendo due concetti diversi: la chiamata alla preghiera, appunto *adhan*, e la preghiera stessa.

Per l’Islam il Corano è la diretta e letterale trascrizione della Parola di Dio. Fatta questa premessa, è facile immaginare i sentimenti che può provare un musulmano sentendo che un precetto coranico, espressione della volontà divina, viene attribuito a Maometto. Non si tratta di una scelta errata di un termine piuttosto che di un altro: si ignora il concetto base della religione rivelata e la sacralità della Parola di Dio espressa nel Corano. Parimenti, la confusione creata fra il Corano e la figura di Maometto come oggetto della Rivelazione, raggiunge il suo apice quando le parole del Corano gli vengono attribuite.

Con un chiaro intento di proselitismo si dice che il buon musulmano ha anche il dovere di diffondere la vera religione, cioè quella islamica, pacificamente o con la guerra, si tratta allora della guerra santa. Certamente, questo concetto risulta in pieno contrasto con i seguenti versetti coranici che dicono:

Non vi sia costrizione nella Fede (2: 256)²

A ognuno di voi abbiamo assegnato una regola e una via, mentre, se Iddio avesse voluto, avrebbe fatto di voi una Comunità Unica, ma ciò non ha fatto per provarvi in quel che vi ha dato. Gareggiate dunque nelle opere buone, ché a Dio tutti tornerete, e allora Egli vi informerà di quelle cose per le quali ora siete in discordia (5: 48).

Ma è altrettanto vero che sembra tendenzioso rievocare a distanza di quattordici secoli, le infinite battaglie che segnarono l’alba dell’Islam, al solo fine di sottolineare il suo carattere minaccioso. In realtà, Dio nel Corano dice:

² (Bausani, 1996)

Combattete sulla via di Dio coloro che vi combattono, ma non oltrepassate i limiti, ch  Dio non ama gli eccessivi (2: 190).

Si continua, purtroppo, a dare pi  peso al concetto tutto occidentale (cfr. il periodo delle Crociate) di “guerra santa”, traducendo liberamente la parola *ji-had*, a discapito dell’interpretazione che vede questo obbligo religioso anche come sforzo sulla via di Dio, contro le passioni dell’anima e l’attaccamento ai beni di questo mondo, per l’arricchimento spirituale. Lo stesso Maometto, al rientro da una spedizione militare, afferm : “Siamo tornati dalla piccola alla grande guerra”.

Altro elemento presente   la netta differenza tra la posizione dell’uomo e quella della donna.   vero che nel Corano si dice:

“Esse agiscano coi mariti come i mariti agiscono con loro, con gentilezza; tuttavia gli uomini sono un gradino pi  in alto (2: 228) (cfr. I^a Lettera ai Corinzi 11: 3;10)”.

Ma si dice anche:

“Non mander  perduta una sola opera di voi che operate, siate maschi o siate femmine, ch  gli uni vengono dagli altri” (3: 195).

Bisognerebbe iniziare a fare una distinzione fra religione e politica, come fra religione e tradizione, a prescindere da sentimenti di esotismo o dall’inaccettabile *status* della donna che l’industria culturale esibisce, condizioni dovute a motivi politici, economici, ignoranza, e presentate solo come risvolto della religione.

Certamente, meritano attenzione anche le immagini che possono avere una funzione integrativa rispetto al testo, ma anche, e non di rado, semplicemente “decorativa”. Molte volte le illustrazioni danno un’immagine grezza dell’Islam, arretrata e denigratoria, fortemente stereotipata e non attenta a rappresentare le diversit  all’interno dello stesso mondo islamico. Esemplicativa   l’immagine di tre donne completamente velate la cui didascalia riporta: “Ancora oggi le donne arabe si coprono il volto quando sono in strada”. Spesso le immagini sono anche molto tendenziose, quando, in modo provocatorio, si accostano versetti coranici che invitano a “combattere per Allah” a una raffigurazione del paradiso islamico, appoggiando e diffondendo un’immagine radicale di certi gruppi islamici.

Qualche volta, alcune miniature che rappresentano il profeta dell’Islam sono attribuite a copie manoscritte del Corano, smentendo quanto affermato nello stesso paragrafo, e cio  che il Corano vieta di raffigurare Maometto o ‘Allah’ con pitture e sculture. Certamente diverse miniature persiane, spesso fatte

passare per “arabe”, raffigurano Maometto, ma, a tal proposito, si dovrebbe sapere, oltre a indicare la provenienza e il periodo esatti delle miniature, che il sostrato della tradizione persiana rispetto alla diversità fra sciiti e sunniti non è irrilevante.

Di seguito alcuni esempi significativi, estratti fedelmente da libri di testo presi in esame durante laboratori. I passaggi e i termini riportati evidenziano il diverso sguardo e il diverso approccio rispetto all’Islam e al mondo islamico. Alcune scelte lessicali mostrano come, per scarsa conoscenza, si ricorra con superficialità alla logica dell’analogia. Si ribadisce che si tratta di esemplificazioni e come tali vanno prese. Un lavoro scientifico richiederebbe un’analisi su un numero più ampio di testi scolastici. L’iniziativa *Islam a scuola* è stata vissuta dagli organizzatori, dai docenti e dalle scuole coinvolte, come un primo passo verso una lettura ragionata dei testi sui quali si formano le prossime generazioni del nostro paese. Un paese sempre più plurale, ma che fatica a trovare strumenti per valorizzare la propria pluralità.

8.2 Dai libri di testo³

Nella griglia seguente vengono riportati a sinistra gli esempi di errori di trascrizione, di traduzione o di interpretazione, a destra gli esempi di citazioni e trascrizioni corrette, tratti dai testi presi in esame (cfr. numero in grassetto). In corsivo sono riportate le correzioni o osservazioni dell’autore.

³ L’elenco dei libri di testo analizzati si trova alle pagine 127 e 128.

Parole tra traduzione e interpretazione	
"Muslin = fedele" (1, p. 168)	<i>muslin</i>
"La moschea, dall'arabo <i>msgid</i> ..." (13 p. 6)	<i>masgid</i>
"Minareto (da 'mgnara): faro, torre" (1, p. 230)	<i>manara</i>
"Maomettano (da Maometto)" (1, p. 230)	<i>≠ musulmano. Per quanto la figura di Maometto sia tenuta in grande considerazione dai musulmani, non è corretto definirli maomettani: il centro dell'Islam non è la sua persona, ma Dio e la Sua Parola (diversamente si può dire per il cristianesimo, cfr Cristo → cristiani)</i>
"Muezzin: sacerdote" (1, p. 230)	<i>In realtà è colui che è preposto all'appello dei credenti, affinché possano compiere la preghiera nella moschea</i>
"Ramadam: nono mese..." (1, p. 230)	<i>Ramadan</i>
"Autorità religiosa: iman" (10, p. 21)	<i>La parola "iman" in arabo significa "fede", altra cosa è l'"imam" (cui si intendeva nel testo), il quale non ha alcuna valenza sacerdotale, in quanto non è l'amministratore del culto, ma semplicemente una guida, nel senso che durante la preghiera in moschea per primo esegue i movimenti e le recitazioni prescritte, seguito poi dagli altri oranti</i>
"Egira" (17, p. 105)	<i>Égira, dall'arabo "hijra", migrazione. Indica il trasferimento di Maometto e di poche altre persone dalla Mecca a Medina nel 622</i>
"I musulmani, nel giorno sacro di venerdì si riuniscono nelle moschee" (7, p. 121)	<i>Evidente analogia con la domenica per i cristiani. Il venerdì non è affatto un "giorno sacro", ma solo il giorno in cui la comunità è chiamata a riunirsi in moschea per la preghiera</i>
"Il nostro Dio è Allah" (10, p. 21)	<i>Spesso la parola "Allah", non figura come la traduzione araba della parola "Dio", ma come il nome proprio della divinità adorata dai musulmani. In effetti, si tratta della composizione del termine arabo ilah (dio) preceduto dall'articolo al-, composizione presente anche in tutte le parole italiane di origine araba. Quindi, al- ilah = Allah, che è uguale al nostro "Iddio". Sarebbe, a tal proposito, più proficuo per gli studenti spiegare che diversa può essere la percezione che gli uomini hanno di Dio, piuttosto che chiedere in un esercizio di verifica "Come si chiama il loro Dio" o "Il Dio dei Cristiani è lo stesso dei Musulmani?" (8, p. 87)</i>

<p>“Maometto chiamò questa religione musulmana: in arabo, <i>muslin</i> vuol dire ‘sottomesso all’Islam’. Il dovere fondamentale del buon credente, secondo Maometto, è abbandonarsi totalmente alla volontà di Allah. Questa sottomissione è detta in arabo <i>islam</i> e per questo motivo la religione di Maometto (o maomettana) è chiamata anche religione islamica” (14, p. 135)</p>	
<p>“...la pietra nera (chiamata Kaaba)...” (9, p. 241)</p>	<p>“...la <i>Kaaba</i> (‘il cubo’): questo edificio sacro, dove era conservata la ‘pietra nera’, era venerato da tempi antichissimi e ospitava numerose divinità” (17, p. 105)</p>
<p>“...Muhammad (chiamato dai cristiani) Maometto” (9, p. 241)</p>	<p><i>Si tratta, chiaramente, dell’italianizzazione di un nome arabo</i></p>
<p>“La moschea è sempre orientata verso La Mecca. Gli elementi che si trovano in genere all’interno di una moschea: il <i>mihrab</i> (la cupola rivolta verso La Mecca, posta in fondo alla navata centrale)...” (15, p. 116)</p>	<p><i>Evidente uso di parole per analogia</i></p>
<p>“Moschea: è il tempio dove i musulmani pregano e compiono i loro riti; comprende un’alta torre, il minareto, dalla cui cima, cinque volte al giorno, il sacerdote (muezzin) chiama i fedeli alla preghiera” (9, p. 243)</p>	<p>“I luoghi per il culto sono le moschee, cui sono annessi i minareti, alte torri da cui il muezzin invita i fedeli a pregare nelle ore stabilite” (10, p. 233)</p>
<p>“...i fedeli sospendono ogni attività e si inginocchiano nella direzione della Mecca” (11, p. 26)</p>	<p>“... la preghiera è collettiva e si svolge nel luogo di culto, la <i>moschea</i>, sotto la guida di un <i>imam</i> (colui che sta davanti); ogni fedele può svolgere questa funzione, purché conosca bene le formule e i gesti della preghiera” (17, p. 107)</p>
<p>“Compito dei buoni fedeli è anche quello di diffondere la vera religione: se lo farà con la Guerra si tratterà di una guerra santa (Jihad) e chi morirà in essa sarà ricompensato con il Paradiso” (12, p. 33)</p> <p>“I fedeli di Allah devono portare la guerra santa (gihad: letteralmente ‘impegno, sforzo’) contro i non credenti. I credenti quindi devono conquistare all’Islam tutti i territori occupati da chi non è musulmano; il combattente caduto per questo scopo sarà portato in Paradiso, dove potrà assaporare le più straordinarie delizie” (13, p. 5)</p>	<p>“Maometto aveva dichiarato che il vero ‘combattente’ era colui che lottava contro se stesso e i propri difetti, allo scopo di perfezionarsi. Il termine arabo <i>jihad</i>, comunemente tradotto con l’espressione ‘guerra santa’, significa infatti letteralmente ‘sforzo, prova’. Il Profeta aveva parlato di un grande sforzo, che è quello che ogni fedele deve fare contro il vizio, la passione e l’ignoranza, e di un piccolo sforzo, che è quello che i seguaci del Profeta devono affrontare per diffondere e tutelare la fede islamica” (15, p. 114)</p>

La questione delle fonti	
“La <i>Sunna</i> è testo sacro insieme al <i>Corano</i> ” (18, p. 83)	<i>In effetti la Sunna rappresenta la Tradizione, nel senso che raccoglie tutto quanto è stato tramandato</i>
“I principi della religione musulmana (dall'arabo <i>muslim</i> , credente) sono raccolti nel <i>Corano</i> , il libro sacro degli Arabi” (2, pag. 15)	“L'Islam: non tutti i musulmani sono arabi...l'equazione musulmano=arabo (che fu vera solo ai primordi dell'Islam) è oggi completamente infondata, poiché l'Islam, nei secoli, ha conquistato popoli e territori lontanissimi dal suo originario cuore arabo. Non tutti i musulmani, dunque, sono arabi (così come, del resto, non tutti gli arabi sono musulmani)” (18, p. 92) “Le parole 'arabo' e 'musulmano' non sono equivalenti, anche se spesso si confondono. Probabilmente questa confusione nasce dal fatto che Maometto era nato in Arabia” (13, p. 8)
“Gli insegnamenti di Maometto furono raccolti nel <i>Corano</i> ” (10, p. 232)	<i>È la Sunna, come detto, che li raccoglie, il Corano è diretta Parola di Dio</i>
“Secondo la tradizione musulmana, il <i>Corano</i> non è stato scritto da Maometto: o meglio, Maometto l'ha steso, ma sotto dettatura, senza minimamente intervenire a modificare quanto suggeritogli” (13, p. 4)	“Secondo la tradizione musulmana, Maometto ricevette da Dio il contenuto del Corano , il libro sacro, tramite l'arcangelo Gabriele, senza apportarvi alcun cambiamento” (10, p. 22)
“Il testo sacro dei Musulmani (i seguaci dell'Islam) è il <i>Corano</i> , scritto da Maometto tra il 610 e il 632 sotto diretta dettatura di Dio” (3, p. 82)	“ Il Corano (dall'arabo <i>al Qur'an</i> , 'recitazione', 'lettura') raccoglie i testi delle rivelazioni che Allah fece a Maometto” (17, p. 106)
“Intorno al 600 un mercante arabo di nome <i>Maometto</i> incomincia a predicare una nuova religione: i suoi insegnamenti, poi raccolti nel <i>Corano</i> , il libro sacro dei Musulmani...” (1, p. 228)	“Tutte le rivelazioni fatte da Dio a Maometto, per mezzo dell'arcangelo Gabriele sono contenute nel Corano che per i musulmani è parola di Allah ” (4, p.126)
“Le rivelazioni di Maometto sono raccolte nel <i>Corano</i> , il libro sacro degli Arabi”(1, p. 230)	“Verso il 612 Maometto cominciò a diffondere i principi di una nuova fede che, secondo quanto egli stesso rivelò, gli erano stati dettati in una serie di visioni notturne dall'arcangelo Gabriele” (17, p. 105)
“I principi dell'islàm vennero riuniti nel Corano , il libro sacro scritto dai seguaci del profeta” (9, p. 242) “...l' islam ...si fonda su una pratica stabilita, che il credente deduce dal <i>Corano</i> (da <i>qur'an</i> , recitare), il testo, redatto alcuni decenni dopo la morte di Maometto, che raccoglie i detti del Profeta” (18, p. 78)	“... il <i>Corano</i> è quindi 'copia terrena del Libro celeste di Allah': l'esatta parola di Dio” (13, p. 4)

Scontri e incontri	
“Gli arabi erano esperti marinai: per decenni furono il terrore del Mediterraneo...” (1, p. 169)	“Gli arabi portarono nei Paesi occupati la ricchezza della loro cultura” (1, p. 170)
“Gli eserciti arabi invasero il mondo...alcuni commentatori parlano di cataclisma” (13, p. 5)	“Il merito principale degli Arabi non è solo aver dato alla civiltà medievale grandi scienziati, ma soprattutto di aver trasmesso all'Occidente molta parte della cultura greca antica ...Tradotte successivamente dall'arabo in latino , queste opere furono dopo il Mille alla base della grande ripresa della scienza e della filosofia nell'Occidente cristiano” (17, p. 116)
“La sete di ricchezza, le eccezionali qualità dei beduini, la formidabile spinta costituita dal desiderio di diffondere in ogni luogo la fede in Allah consentirono agli Arabi di sbaragliare ogni nemico” (9, p. 242)	<p>“Entrando in contatto con tanti popoli diversi gli Arabi, che erano abituati al confronto, seppero anche apprendere moltissime conoscenze che poi perfezionarono, conservarono e tramandarono” (12, p. 34)</p> <p>“Quando occupavano un nuovo territorio gli Arabi favorivano la parte più povera della popolazione” (11, pag. 26)</p> <p>“Durante la loro azione di conquista, gli Arabi vennero a contatto con culture molto diverse e nei confronti di tutte ebbero un atteggiamento di profondo <i>rispetto</i>. Quando nei territori strappati all'Impero bizantino trovarono opere dei grandi filosofi e scienziati greci, le fecero tradurre in arabo e le studiarono. Grazie a loro molte di queste opere sono giunte sino a noi” (14, p.141)</p> <p>“Molte parole arabe sono entrate a far parte del nostro vocabolario” (segue un piccolo elenco di parole arabe traslitterate con relativa traduzione italiana) (1, p. 170)</p> <p>“Agli Arabi, abilissimi navigatori, si deve l'origine delle parole <i>darsena, arsenale, ammiraglio, dogana</i>” (2, pag. 15)</p> <p>“Dall'arabo derivano anche le parole <i>cifra, algoritmo, algebra</i>” (2, pag. 15)</p> <p>“Le parole chimica, algebra, cifra sono di origine araba a dimostrazione degli studi di questo popolo in campo scientifico e matematico” (10, p. 234)</p>

<p>“Dopo la morte di Maometto gli Arabi si lanciarono alla conquista delle terre vicine; in poco più di un secolo conquistarono l’Africa, la Spagna e, infine, la Sicilia” (1, p. 232)</p>	<p>“Gli arabi portarono importanti contributi allo sviluppo della civiltà; in Sicilia e in Spagna essi favorirono il progresso” (2, pag. 15)</p>
<p>“Passarono poi in Europa; la Sicilia e la Spagna furono le prime a cadere sotto il loro dominio” (10, p. 233)</p>	<p>“Introdussero in Sicilia tecniche di irrigazione così avanzate che permisero di coltivare piante prima sconosciute” (10, p. 234)</p> <p>“La Sicilia musulmana raggiunse il suo massimo splendore alla fine del X secolo, quando Palermo, chiamata dagli Arabi Medina, ‘la città’, aveva trecento moschee e numerose scuole. I Musulmani di Sicilia contribuirono allo sviluppo della civiltà araba con illustri poeti, giuristi e letterati” (2, pag. 17)</p>
<p>“Gli arabi, per propagandare la loro fede, intrapresero la Guerra Santa contro gli infedeli...” (2, p. 15)</p> <p>“Per diffondere la religione islamica e seguire gli insegnamenti di Maometto, gli Arabi iniziarono a conquistare sempre nuovi territori” (12, p. 33)</p>	<p>“...vi è stata un’epoca durante la quale la comunità cristiana e quella musulmana non si amarono, ma nemmeno si disprezzarono. Grazie alla ‘silenziosa complicità’ dei mercanti, vi fu spazio tra i due mondi per una stima reciproca, almeno tra gli intellettuali. Con le merci viaggiarono anche le conoscenze attraverso il Mediterraneo diviso” (17, p. 116)</p>
<p>“Dopo la morte di Maometto, nel 632, i suoi seguaci iniziarono una lunga guerra contro i popoli cristiani, chiamata Guerra Santa perché volevano convertirli all’islamismo” (1, p. 169)</p>	<p>“...tolleravano che cristiani ed ebrei continuassero a praticare la propria religione” (9, p. 243)</p> <p>“...gli Arabi non imposero la propria religione ai popoli sottomessi, a cui chiesero unicamente obbedienza, lealtà e pagamento di tributi” (13, p. 9)</p>
<p>“Gesù è venerato come un profeta, ma è considerato inferiore a Maometto” (10, p. 22)</p> <p>“Tutto ciò mutò il corso della storia dell’Europa. La cristianità, minacciata da quella nuova potenza, andò spostando il centro dei propri interessi in zone sicure, più a nord, nelle regioni d’Europa lontane dal mare e dal pericolo musulmano. Iniziava la decadenza dell’Italia. Si apriva un periodo di fioritura per Francia, Germania, Inghilterra” (13, p. 9)</p>	<p>“Papa Giovanni Paolo II, in visita nel Kazakistan, paese a maggioranza musulmana, ha condannato l’uso sbagliato della religione come pretesto per fare la guerra. Inoltre ha rivolto un appello a tutti, cristiani e appartenenti alle altre religioni, ‘affinché si possa lavorare insieme per costruire un mondo senza violenza, che ami la vita e cresca nella giustizia e nella solidarietà” (10, p. 24)</p>
<p>“A causa dell’immigrazione dai paesi di religione islamica, oggi l’Islam è divenuta la seconda religione in Italia, dopo il cattolicesimo” (5, p. 122)</p>	<p>“La chiesa guarda con stima i musulmani che adorano l’unico Dio creatore del cielo e della terra, a cui rendono culto soprattutto con la preghiera, l’elemosina e il digiuno” (4, p. 127)</p>

L'Islam e le donne	
<p>“Ecco che cosa il Corano dice delle donne. ‘Sposate le donne che vi piacciono: due o tre o quattro. Se temete di non poterle mantenere allora sposatene una sola... Gli uomini sono superiori alle donne per qualità che Dio ha dato e per le spese che debbono fare per mantenerle. Le donne buone sono ubbidienti ed hanno cura del marito, perché Dio le ha affidate a lui. Rimproverate e punite le donne che si ribellano. Se poi vi ubbidiscono non le offendete più” (1, p. 233)</p>	<p>“Il Corano riconosce alle donne la stessa posizione degli uomini nei confronti di Dio. Anche quando si afferma la superiorità maschile come fattore indispensabile alla realizzazione del progetto divino sulla terra, s’impone all’uomo il rispetto della donna e al marito il dovere di provvedere al suo mantenimento. Alle donne è riconosciuto il diritto di possedere e gestire beni in proprio” (15, p. 112)</p>
<p>“La condizione femminile, regolata giuridicamente dal Corano e dalla Sunna, è rimasta sostanzialmente invariata per tredici secoli” (16, p. 289)</p>	<p>“Anche se il Corano, secondo il costume del tempo, spesso sottolinea la superiorità sociale dell’uomo sulla donna, non bisogna dimenticare che dal punto di vista religioso l’Islam, come il cristianesimo e l’ebraismo, affermò l’assoluta uguaglianza di tutti gli esseri umani davanti a Dio” (17, p. 113)</p>
<p>“La donna musulmana deve sopportare l’autorità del padre, dei fratelli, del marito; ed è considerata una tentazione diabolica per i credenti; è giudicata impura per via delle mestruazioni; il suo corpo è ‘motivo di vergogna’ e va perciò velato” (16, p. 289)</p>	<p>“Molti pensano che in alcuni paesi l’abbigliamento delle donne musulmane sia il segno della loro inferiorità sociale. Velo, chador, burkha e altri indumenti ai quali in vari paesi musulmani si attribuisce ancora oggi un valore molto forte, sono quasi sempre il risultato di una imposizione rigoristica legata, più che al Corano, alle antiche tradizioni preislamiche di alcuni paesi divenuti poi musulmani” (17, p. 113)</p>

Testi presi in considerazione

<i>N.</i>	<i>Materia</i>	<i>Autore</i>	<i>Titolo</i>	<i>Casa editrice</i>	<i>Data di pubblicazione</i>
1	Sussidiario delle discipline (Primaria)	Falcon Lotti Preda	Excalibur	CETEM	2001
2	Sussidiario delle discipline (Primaria)	Aa.Vv.	Parole Chiave	Atlas	2000
3	Testo IRC (Primaria)	A. Cardinali M. Contadini	Verso un mondo di pace	Raffaello	2004
4	Testo IRC (Primaria)	A. Cardinali M. Contadini	Stella cometa	Raffaello	2002
5	Testo IRC (Primaria)	G. Carrù	Vivere con gli altri	Signum Scuola Elledici	2002
6	Testo IRC (Primaria)	G. Carrù C. Bortoluzzi	Vivere insieme	Signum Scuola Elledici	2004

7	Testo IRC (Primaria)	L. PallaiGrazzini S. Boccignone G. Carrù	Parliamo di Dio	Il capitello	2001
8	Testo IRC (Primaria)	S. Boccignone R. Ghirardi	Verso una terra nuova	Il capitello	2004
9	Sussidiario delle discipline (Primaria)	Aa.Vv.	Bello da sapere	Il capitello	2003
10	Sussidiario delle discipline (Primaria)	C. Camoggi L. Garini	L'orso Bianco	Piccoli	2003
11	Sussidiario delle discipline	Aa.Vv.	Arcobaleno	La scuola	2002
12	Sussidiario delle discipline (Primaria)	Aa.Vv.	Millenium	Immedia	2003
13	Storia (Secondaria I° grado)	C. Cartiglia	Storia Amica	Loescher	2004
14	Storia (Secondaria I° grado)	G. Gentile L. Ronga	La storia in rete	La Scuola	2004
15	Storia (Secondaria I° grado)	G. De Luna	La valigia della storia	Paravia	2004
16	Storia (Secondaria II° grado)	Aa.Vv.	Le basi della storia	Bruno Mondadori	2003
17	Storia (Secondaria II° grado)	G. Solfaroli Ca- millocci, M. Farina	Chronostoria	Sei	2004
18	Storia (Secondaria II° grado)	G. DeVecchi G. Giovannetti	Per la storia: lezioni, percorsi, metodo	Bruno Mondadori	2004

Parte terza
Apriti Sesamo

9. *Apriti Sesamo: un progetto sulla lingua e la cultura di origine*

Abitare le parole della lingua materna. Una sfida plurale

di *Silvana Cantù e Antonio Cuciniello*

*“Il saper apprendere può essere concepito come
'saper come scoprire l'alterità o essere disponibile a farlo'
sia che si tratti di una lingua, di un'altra cultura,
di altre persone o di nuove aree di sapere”*
(Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, 2002)

9.1 Il contesto: alcune coordinate

La significativa presenza, nelle nostre scuole, di bambini e ragazzi di origine immigrata, ha delineato nel tempo un contesto educativo complesso, dinamico, connotato da una pluralità di diversità linguistiche e culturali, di stili cognitivi e di apprendimento, di storie e di saperi. Questa trasformazione, diffusa e strutturale, ha interrogato e interroga quotidianamente il nostro “fare” e il nostro “essere” docenti e pone sfide pedagogico-didattiche, relazionali, organizzative e politiche, di politica educativa, linguistica e sociale.

Come agire e contestualizzare l'educazione interculturale?

Come sperimentare e costruire nuove appartenenze e cittadinanze?

Quali orientamenti valoriali condividere, quali paradigmi rivisitare per rispondere progettuale ai bisogni di una società globale e multiculturale?

La scuola, *terra di mezzo* tra famiglia e società, sistema aperto di integrazione e di apprendimento, ha colto la centralità della questione linguistica, anche se non sempre nella sua dimensione culturale e identitaria, e l'ha affrontata dotandosi di strumenti concettuali e metodologici. Ha faticosamente elaborato modelli di intervento e messo in atto strategie inclusive e di facilitazione, nella consapevolezza che comunicare, e soprattutto studiare in italiano L2, si delinea come un processo complesso che implica nuovi saperi e competenze, stili di insegnamento e di gestione delle classi flessibili e coerenti, nelle risposte, rispetto ai bisogni dei contesti plurilingui e multiculturali.

La valorizzazione e il mantenimento delle lingue materne degli studenti stranieri è rimasto invece, più frequentemente, un tema “opaco”, di sfondo, non ancora realmente preso in carico da parte della scuola, nella sua generalità. Vi è uno scarto significativo fra la prassi educativa e didattica, prevalentemente monoculturale, e le acquisizioni sul bilinguismo e il plurilinguismo de-

gli studi e della ricerca, le indicazioni della normativa italiana e le finalità e gli obiettivi della politica linguistica del *Consiglio d'Europa*.

Proprio le coordinate teoriche e pedagogiche entro le quali il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* declina la sua politica linguistica, sottolineano con forza l'importanza di promuovere il plurilinguismo come competenza complessa e come risposta alle diversità degli apporti linguistici e culturali presenti nei diversi paesi europei.

L'apprendimento delle lingue deve realizzarsi nell'arco di tutta la vita e va promosso e facilitato in tutto il percorso educativo, dalla scuola dell'infanzia fino all'educazione degli adulti.

Il compito dell'educazione linguistica è profondamente cambiato. Non è più visto semplicemente come acquisire la padronanza di una o due o anche tre lingue, ognuna isolata dall'altra, avendo come riferimento il modello del "parlante nativo ideale". Al contrario l'obiettivo è di sviluppare un repertorio linguistico nel quale abbiano posto tutte le abilità linguistiche.

Il plurilinguismo favorisce i processi di interazione, la reciprocità degli scambi, lo sviluppo di competenze interculturali.

Nonostante questa prospettiva, il valore del plurilinguismo e di conseguenza l'importanza cruciale della valorizzazione e del mantenimento dei patrimoni linguistici dei ragazzi della migrazione, è un dibattito che sembra essere stato rimosso o assunto da una minoranza di docenti.

Per quanto riguarda le altre lingue originarie, importante risorsa per lo sviluppo cognitivo ed affettivo, è necessario assumere, per una loro valorizzazione, un'ottica policentrica che coinvolga sia le famiglie che le agenzie pubbliche e di privato sociale presenti sul territorio (cfr. Miur, *Linee generali per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2006: 13).

I riferimenti legislativi, le dichiarazioni di principio e gli orientamenti espressi nelle circolari ministeriali e nei decreti, non sono stati adeguatamente declinati in politiche linguistiche: la scuola accusa dunque un significativo ritardo nel tradurre le linee guida della normativa in misure concrete di valorizzazione e di mantenimento dei repertori linguistici presenti nelle classi.

Fattori diversi, vincoli e limiti di varia natura (culturali, politici e sociali, finanziari ed organizzativi) si intersecano e mettono in evidenza come l'alfabetizzazione e/o la salvaguardia della L1, lingua troppo spesso invisibile, ignorata se non svalorizzata, sia un processo complesso che richiede un inve-

stimento progettuale e sistemico a medio e lungo termine, sostenuto altresì da una rete di risorse professionali e finanziarie.

Abitare le parole della lingua materna resta quindi una sfida complessa e plurale, sia per i bambini e i ragazzi di origine immigrata che stanno costruendo qui il loro “progetto di futuro”, sia per il paese che li accoglie. Complessità e pluralità sono connesse all’eterogeneità dei soggetti coinvolti, ai piani e ai processi implicati. Entrano in gioco universi simbolici diversi, traiettorie personali, non omologabili, di minori e adulti, percezioni e vissuti che possono confliggere: le scelte culturali “private” e “familiari” si intrecciano con le scelte culturali e educative “pubbliche” e “istituzionali”.

Il progetto di ricerca-azione “Apriti Sesamo”, avviato nell’a.s. 2005/2006, grazie al sostegno delle Fondazioni Ismu e Vismara, si colloca consapevolmente in questa sfida e nel contesto delineato.

Il lavoro di rete e la collaborazione tra enti ha creato poi le condizioni per la definizione di un accordo interistituzionale che ha posto “Apriti Sesamo” all’interno del più ampio progetto istituzionale per il mantenimento della lingua d’origine che vede coinvolti l’Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, l’Ufficio Scolastico Provinciale e l’Università Cattolica di Milano.

9.2 Narrare un progetto, narrare un percorso

Raccontare un progetto nel suo svolgersi, significa sostanzialmente utilizzare la scrittura come opportunità di rielaborazione e di distanziamento dal coinvolgimento e dalle implicazioni del fare. Vuol dire ripercorrere le tappe, rimettere a fuoco i pensieri, le azioni, le emozioni, riesaminare criticamente le questioni cruciali di un processo, ricostruire la trama che riconnette gli eventi e attribuisce senso e significati.

La scrittura interroga ed implica non solo una descrizione, ma una comprensione più approfondita di un’esperienza, qualsiasi essa sia. I pensieri, non più solo parola orale, diventano memoria condivisa e creano un legame fra chi racconta e chi legge. La narrazione che passa attraverso la scrittura, anche quando questa è una ricostruzione ancora parziale di una storia o di un percorso, come in questo caso, è dunque una pratica riflessiva di auto-comprensione, di condivisione, di co-costruzione di saperi e teorie.

9.2.1 Le aree di progetto

Il progetto si declina in due aree di intervento prioritarie, già sperimentate nel primo anno e ridefinite dopo le considerazioni valutative dell'equipe di progetto:

- un laboratorio di Lingua e Cultura araba rivolto ai bambini\ragazzi arabofoni inseriti nella scuola italiana;
- un laboratorio di Italiano L2 rivolto agli adulti, ai genitori/familiari dei ragazzi coinvolti nel Progetto.

Il laboratorio di lingua e cultura araba¹, in un'ottica di controtendenza rispetto alle dinamiche isolazionistiche che sembrano rappresentare la via privilegiata per il mantenimento e la valorizzazione della lingua e della cultura d'origine, si configura come un progetto di apprendimento e di salvaguardia dell'*arabo standard* (Modern Standard Arabic).

“Noi tutti siamo raccontati dal racconto nel quale ci collochiamo nascendo” (Bosi, 2000). A quale lingua appartengono le parole degli affetti, dei primi passi, dei giochi, del crescere dei bambini che si chiamano Hamid o Fouzia? Qual è il racconto che li narra? E quale la lingua nella quale si narrano e costruiscono la loro identità?

Il mondo arabo è connotato da una complessa situazione socio-linguistica e l'arabo standard non è certamente la lingua delle prime scoperte, delle paure, dei sogni... Ma apprendere e salvaguardare l'*arabo standard* permette di accedere al patrimonio culturale codificato, al sacro, alla propria letteratura, alla propria storia: significa dare cittadinanza alla parola scritta.

Per alcuni bambini/ragazzi il percorso rappresenta il primo incontro con la scrittura e la lettura nella *lingua materna*², per altri si tratta di riprendere ed approfondire competenze che la migrazione nel nostro paese e l'inserimento nel modello formativo italiano hanno esposto a un processo di *shift* o di erosione.

¹ In questo articolo sarà dato evidentemente più spazio alla questione del recupero e/o del mantenimento della lingua d'origine, in quanto, rispetto a un percorso di Italiano L2, si configura come un processo sicuramente ancora poco studiato e tutt'ora in fase di ricerca e sperimentazione, almeno nella realtà scolastica italiana.

² È giusto precisare che qui per *lingua materna* si intende la lingua araba standard. Di fatto, però, quando si parla di *lingua materna*, in riferimento alla lingua araba, non ci si riferisce tanto all'*arabo standard* (o alla lingua classica, *fusha*) una lingua appresa solo nel percorso di scolarizzazione come “seconda lingua”, ma piuttosto alla varietà bassa o neoarabo, comunemente detta “dialetto”.

Il laboratorio di Italiano L2 rivolto agli adulti si configura come un'opportunità per sviluppare e potenziare una competenza linguistico-comunicativa, a partire dai bisogni e dagli interessi degli apprendenti, finalizzata a favorire percorsi di promozione sociale, di integrazione, di autonomia nell'accesso ai servizi e alle istituzioni, sostenendo anche il ruolo genitoriale nel contesto migratorio. Non va dimenticato che negli adulti l'uso della L1, pur in presenza di forme più o meno estese di plurilinguismo, resta predominante: nel loro repertorio linguistico lo spazio occupato dalla nuova lingua si amplia gradualmente con la presenza dei figli, ma le storie dei genitori, e soprattutto le storie delle donne arabofone, abitano le parole e il ritmo della lingua d'origine.

La prospettiva assunta: le finalità

<i>Laboratorio di lingua e cultura araba</i>	<i>Il laboratorio di Italiano L2</i>
<ul style="list-style-type: none"> - sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le competenze siano valorizzate (cfr. QCER, 2001); - valorizzare la lingua e la cultura d'origine come progetto di pari opportunità e di cittadinanza; - sviluppare e potenziare la competenza linguistico-comunicativa in <i>MSA</i> (Modern Standard Arabic); - rispondere ai bisogni delle famiglie di conservare per i propri figli i legami con la lingua e la cultura d'origine; - sperimentare un modello formativo/organizzativo di valorizzazione e di mantenimento della L1; - individuare strategie e ipotesi di trasferibilità 	<ul style="list-style-type: none"> - sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le competenze siano valorizzate (cfr. QCER, 2001); - favorire percorsi di autonomia, di promozione socio-culturale, di integrazione, di cittadinanza attiva; - sostenere la costruzione di nuove appartenenze; - sostenere il ruolo genitoriale nel contesto migratorio

9.3 Gli snodi qualificanti del progetto

9.3.1 La selezione e la formazione degli insegnanti

In un progetto che si configura come una ricerca-azione, la formazione dei docenti non solo ne qualifica la realizzazione, ma costituisce un prerequisito irrinunciabile, data la crucialità delle problematiche ad essa connesse e, nello specifico, dei temi affrontati.

I docenti coinvolti nel percorso formativo, e in seguito nel progetto, sono stati selezionati attraverso una prima analisi dei curricula, e un successivo col-

loquio tenuto da una commissione composta da esperti arabisti e da un docente di madrelingua araba.

La competenza bilingue dei selezionatori ha permesso un'attenta verifica della padronanza dell'*arabo standard*³ dei candidati, senza trascurare, nell'ottica di un approccio interculturale, l'eterogeneità di genere e di appartenenza religiosa, altro punto di attenzione che ha qualificato il nostro lavoro.

Oltre al titolo di studio e alla conoscenza dell'*arabo standard*, sono stati presi in considerazione altri indicatori, quali il livello di competenza in lingua italiana e le esperienze pregresse in ambito educativo.

Il successivo percorso di formazione ha evidenziato l'opportunità di inserire nella commissione selezionatrice anche un docente-formatore esperto di pedagogia interculturale e di verificare in modo più puntuale le abilità ricettive e produttive in L2. Si è sentita inoltre l'esigenza di elaborare uno strumento che andasse a ricostruire la biografia "didattico-professionale" dei docenti, acquisendo altri dati significativi non sempre reperibili nei curricula (anni di permanenza in Italia, contesto di apprendimento dell'Italiano L2, aspetti qualitativi dell'esperienza di docenza nel paese d'origine e/o in Italia, ecc.).

Il gruppo di docenti selezionato si è connotato per la sua elevata eterogeneità: età, genere, nazionalità, patrimoni linguistici, appartenenza religiosa, titoli di studio, esperienze professionali nel paese d'origine e in Italia.

Il seminario, strutturato in quattro incontri, si è proposto di affrontare le problematiche relative all'acquisizione, al mantenimento e alla valorizzazione della "lingua materna" dei bambini/ragazzi arabofoni nati in Italia o giunti successivamente nel nostro paese.

L'obiettivo del percorso è stato quello di problematizzare e di condividere alcune coordinate teoriche di riferimento e linee guida metodologiche. L'offerta formativa, considerata la sua brevità, non poteva che avere una funzione orientativa e riflessiva rispetto al complesso processo di insegnamento/apprendimento dell'*arabo standard* in un contesto migratorio.

Le tematiche affrontate hanno toccato la pluralità di storie apprenditive e relazionali dei minori stranieri, le interconnessioni fra esperienza migratoria e processo di acquisizione della "lingua materna" (scelte linguistico-culturali

³ La lingua araba risulta essere caratterizzata da un fenomeno linguistico definito *diglossia*, ossia la separazione tra la lingua scritta e le diverse parlate locali dei 22 paesi che aderiscono alla Lega araba (Kuwait, Bahrein, Qatar, Emirati Arabi Uniti, Oman, Yemen, Arabia Saudita, Iraq, Siria, Giordania, Libano, Palestina, Egitto, Sudan, Gibuti, Somalia, Libia, Tunisia, Algeria, Marocco, Mauritania, Comore) e di molti altri paesi, come Israele, dove è lingua di minoranza.

L'arabo è veicolo di comunicazione di circa 300 milioni di persone (musulmani, cristiani ed ebrei) ed è lingua liturgica per oltre mezzo miliardo di musulmani. Essa poi viene studiata in tutti i paesi musulmani, in quanto il Corano viene recitato e memorizzato da tutti i fedeli nella versione originale.

delle famiglie, forme di bilinguismo, percorsi identitari), le tappe e i tempi dell'apprendimento di una lingua (approcci metodologici, strumenti e strategie didattiche, indicatori di competenza – *Framework europeo*).

L'approccio metodologico, l'interattività delle lezioni centrata anche su attività di produzione, hanno permesso comunque di verificare i livelli di competenza in L2, i saperi metodologici e i bisogni apprenditivi dei docenti. Tutti aspetti estremamente significativi per orientare e modellizzare un progetto di formazione (tempi, contenuti, approcci e strumenti), a partire dai punti di forza e di criticità dell'inserimento di docenti stranieri nel nostro sistema formativo.

9.3.2 *Il coordinamento operativo e il monitoraggio pedagogico-didattico*

La supervisione organizzativa delle attività laboratoriali e il monitoraggio pedagogico-didattico sono azioni che hanno ovviamente obiettivi specifici differenti, ma rispondono entrambe all'esigenza, anche pragmatica, di garantire che la *qualità progettata* si declini in *qualità prodotta* (Castoldi, 2005). La prima azione coinvolge un solo docente dell'équipe tutoriale che garantisce la sua presenza, un giorno alla settimana, a rotazione, in ogni scuola polo. La seconda azione, quella di monitoraggio, coinvolge sia il coordinatore dei laboratori che il responsabile pedagogico-didattico ed ha cadenza quindicinale per i docenti di lingua araba e mensile per i docenti di italiano L2. Ogni incontro è preceduto da una riunione di programmazione dell'équipe per preparare e definire i temi e le questioni glottodidattiche da affrontare nell'ordine del giorno, solo in parte ipotizzato con i docenti dei laboratori.

Questo *investimento riflessivo*, pur comportando un carico di lavoro e un costo finanziario non indifferenti, ha permesso effettivamente di osservare e di verificare in itinere, in modo critico e sistematico, la propria prassi e il progetto stesso.

L'azione di monitoraggio ha consentito non solo di storicizzare il processo attivato, ma soprattutto di focalizzare i nodi problematici del percorso progettuale. Nodi, questi, che interessano ugualmente, anche se sotto profili diversi, i docenti, di madrelingua e curricolari, gli apprendenti, l'équipe tutoriale e il contesto di riferimento, scuola e territorio, all'interno del quale si colloca la ricerca-azione.

Abbiamo verificato come tale attività sia *la risorsa* che rende possibile l'elaborazione di significati professionali condivisi fra gli insegnanti di lingua e fra questi e l'équipe tutoriale. La condivisione di strategie e di scelte è un

percorso per nulla scontato: richiede l'esplicitazione degli impliciti culturali di riferimento, capacità di decentramento e di mediazione, disponibilità a "rimettersi in gioco" come persone e come figure professionali.

Il monitoraggio pedagogico-didattico garantisce pertanto, a partire da una costante pratica riflessiva, la tenuta del progetto in ogni sua fase e costituisce un percorso di formazione/autoformazione e valutazione in itinere.

9.3.3 *Gli strumenti*

Qualsiasi curriculum disciplinare non può che prendere l'avvio dalla conoscenza della biografia linguistica, relazionale e apprenditiva dello studente: età, saperi, stili cognitivi e ritmi di apprendimento. Bisogni, motivazioni e vissuti devono costituire, insieme alle competenze disciplinari e relazionali, il patrimonio conoscitivo del docente. Il focus è sull'apprendente, le sue risorse vanno ri-conosciute, osservate e valorizzate. Obiettivi significativi e mete glotto-didattiche si definiscono e si contestualizzano a partire dalla conoscenza delle *competenze generali*⁴ dei ragazzi.

In questa prospettiva, la fase propedeutica all'attivazione dei laboratori si è contraddistinta anche per l'elaborazione di strumenti conoscitivi, comunicativi e didattici, alcuni dei quali bilingui, strutturati tenendo presente la pluralità dei destinatari (studenti, famiglie, operatori), le differenti funzioni e i diversi tempi di somministrazione.

Gli strumenti elaborati, non certo esaustivi, definiscono e qualificano l'opzione pedagogico-culturale e l'approccio metodologico di riferimento e sottolineano la centralità della relazione e della comunicazione bi-direzionale come elementi qualificanti le diverse azioni del Progetto.

I sollecitatori narrativi rivolti ai ragazzi hanno come obiettivo la ricostruzione dei loro percorsi apprenditivi e linguistici, l'acquisizione di elementi di conoscenza sulle aspettative e i livelli di motivazione, sulle difficoltà specifiche afferenti al processo di apprendimento. Gli strumenti di comunicazione con le famiglie sono finalizzati a coinvolgerle nel percorso apprenditivo dei propri figli, promuovendo l'assunzione di un ruolo attivo e partecipe, di sostegno a una scelta formativa che è prioritariamente dei genitori, e come tale va accompagnata, negoziata e condivisa con i figli, poiché diverse sono le

⁴ Le *competenze generali* sono quelle che non si riferiscono specificamente al linguaggio, ma delle quali ci si avvale per azioni di tutti i tipi, comprese le attività linguistiche. Consistono nel *sapere*, *saper fare* e *saper essere* ed anche nella *capacità di apprendere* (cfr. Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, 2002)

consapevolezze e le storie dei ragazzi e non sempre coincidenti le traiettorie di vita.

9.3.4 Documentazione e valutazione

La documentazione e la valutazione sono elementi interconnessi e costitutivi di una struttura progettuale: intese come azioni conoscitivo- processuali, si snodano in tappe sequenziali così come si snoda in tappe, non lineari e predefinite, una ricerca-azione. La documentazione permette la storicizzazione del processo attivato, una descrizione strutturata e la ricomposizione di ogni snodo.

La valutazione in itinere che coinvolge destinatari e operatori, facilita l'individuazione di tutti quegli elementi utili per ri-orientare e riformulare i processi operativi ed ha così una funzione di regolazione critica. La valutazione ex-post costituisce invece il momento privilegiato di riflessione e comprensione dell'intero progetto: si rivisitano le procedure messe in campo, ci si interroga sui ruoli e le funzioni dei diversi soggetti e sulle condizioni di riproducibilità del progetto stesso. Si valuta la capacità trasformativa dell'esperienza nelle diverse realtà scolastiche e territoriali. Nella prospettiva di una *valutazione dialogica e partecipata*, come lo scorso anno, è previsto, anche nella valutazione finale, il coinvolgimento sia dei destinatari del progetto che dei diversi operatori.

Gli esiti, sono stati documentati in un report di valutazione strutturato in quadri di sintesi che ripercorrono il divenire del progetto nelle sue diverse fasi e articolazioni, evidenziandone punti di forza e criticità. Ad ogni quadro di sintesi sono allegati i relativi strumenti elaborati dall'équipe tutoriale. Tali esiti vengono poi condivisi, in un contesto dialettico di interazione e confronto, nei Collegi Docenti, con le famiglie e con le istituzioni di riferimento.

9.4 La dimensione evolutiva del progetto

Gli elementi di analisi emersi a conclusione della prima annualità hanno permesso di ridimensionare alcuni aspetti critici emersi e di ri-orientare il progetto, sostenendone la dimensione evolutiva.

Gli elementi di sviluppo:

- ampliamento del target di età dei destinatari, con conseguente verticalizzazione del curriculum linguistico: dall'ultimo anno della Scuola dell'infanzia alla Secondaria di II grado;

- diversificazione dell’impegno orario settimanale in funzione dell’età degli studenti: da un minimo di h. 1,30 a un massimo di h. 4;
- ampliamento della tipologia dei destinatari: studenti arabofoni, studenti non arabofoni, docenti italiani;
- ampliamento del numero di scuole coinvolte nel progetto (una Scuola dell’infanzia comunale, due Istituti Comprensivi, una Direzione Didattica, un Istituto Secondario di II grado);
- inserimento del progetto nel Piano dell’Offerta Formativa (Pof) delle scuole polo;
- coinvolgimento dell’Istituzione scolastica come sistema complesso di relazioni:
 1. Consiglio d’Istituto;
 2. Collegio Docenti;
 3. docente interno (referente/componente della Commissione intercultura) come *figura ponte* tra i referenti esterni del progetto e la scuola che accoglie i laboratori;
 4. Commissione Intercultura;
 5. docenti curricolari degli allievi frequentanti i laboratori;
 6. compagni di classe;
 7. genitori stranieri e italiani;
- spazi progettati di interazione e confronto finalizzati alla valorizzazione dell’esperienza in atto e al suo radicamento nel territorio “scuola-extrascuola”: senso e significati di un progetto di valorizzazione della lingua materna;
- incontri tematici sul mondo arabo-islamico;
- elaborazione di nuovi strumenti di comunicazione, conoscitivi e didattici mirati per le diverse fasce di età;
- collocazione dei Laboratori in due Istituti Comprensivi con un’alta presenza di studenti arabofoni, con la conseguente ottimizzazione dei tempi di trasferimento casa-scuola per gli studenti e per i genitori;
- individuazione di una scuola “Polo” per gli studenti della scuola secondaria di II grado, strategicamente situata sul territorio.

9.5 Fra teoria e prassi: snodi e criticità

Una lettura critica del percorso progettuale ci porta a sottolineare alcuni nodi problematici che in questo ambito ci limitiamo ad elencare. Ognuno di essi sottolinea bisogni, evidenzia vuoti, pone interrogativi, richiede approfondi-

menti, sollecita un'assunzione di responsabilità a vari livelli, implica una visione sistemica, politica ed educativa:

- selezione e formazione dei docenti;
- definizione del profilo professionale del docente di madrelingua (saperi, saper fare, saper essere);
- condivisione delle coordinate teoriche di riferimento, delle finalità e delle linee guida metodologiche di un progetto di valorizzazione della L1;
- sperimentazione di un modello formativo/organizzativo di mantenimento della lingua materna e individuazione di strategie e ipotesi di trasferibilità;
- coinvolgimento delle risorse territoriali;
- coinvolgimento delle comunità/associazioni straniere, delle rappresentanze diplomatiche e consolari: modalità, obiettivi e interlocutori;
- coinvolgimento delle famiglie, analisi e negoziazione delle aspettative, obiettivi e criticità di un percorso di valorizzazione/mantenimento dell'arabo standard, ruolo e partecipazione genitoriale;
- presa in carico culturale del progetto da parte delle scuole coinvolte. Il progetto viene ad interagire con le diverse realtà scolastiche, microcosmi sociali complessi, ognuno con una propria storia in relazione all'educazione interculturale e alla valorizzazione del plurilinguismo degli studenti. È essenziale quindi attivare una rete di feedback e una dimensione relazionale e cooperativa che sostengano l'assunzione del progetto come una risorsa “della” e “per” la scuola, e permettano poi di coglierne le ricadute in termini di *processi di cambiamento* in atto;
- formazione dei docenti curricolari;
- ricostruzione della biografia linguistica, relazionale, apprenditiva e motivazionale degli studenti;
- specificità e bisogni di un gruppo classe multietnico e plurilingue: la gestione della dimensione relazionale, cognitiva e apprenditiva;
- reperimento/elaborazione di materiali didattici;
- risorse finanziarie: vincolo per dare continuità ai progetti;

Narrando abbiamo provato a fare un primo punto “provvisorio” di questa esperienza di ricerca-azione: l'asse teorico interpretativo e valoriale di riferimento sembra chiaro e condiviso, ma il percorso è ancora in parte da costruire, rivedendo in itinere ciò che si va a sperimentare e a elaborare, in termini di saperi, di relazioni, di modelli organizzativi e di strumenti.

Si tratta di una sfida aperta nella quale possiamo rintracciare alcune parole chiave quali *patrimonio linguistico*, *identità plurale*, *pari opportunità*, *cittadinanza* che dovrebbero orientare anche l'agire progettuale futuro.

Mi è stato chiesto innumerevoli volte, con le migliori intenzioni del mondo, se mi sentissi 'più francese' o 'più libanese'. Rispondo invariabilmente: 'L'uno e l'altro'(...). Ciò che mi rende come sono e non diverso è la mia esistenza fra due paesi, fra due o tre lingue, fra parecchie tradizioni culturali. E proprio questo che definisce la mia identità (...). Metà francese, dunque, e metà libanese? Niente affatto. L'identità non si suddivide in compartimenti stagni, non si ripartisce né in metà né in terzi. Non ho parecchie identità, ne ho una sola, fatta di tutti gli elementi che l'hanno plasmata, secondo un 'dosaggio' particolare che non è mai lo tesso da una persona all'altra" (Maalouf, 1999)

Appendice documentaria

Schede di sintesi e esempi di materiali di lavoro
(sollecitatori narrativi e strumenti di comunicazione con le famiglie)



Progetto Apriti Sesamo
 Laboratorio di Lingua e Cultura araba - II^a Annualità - a.s. 2006-2007



Scuole	Grado	Orario settimanale	Gruppi	Monte ore totale	Iscritti
I.C. Narcisi	Primaria	Sab. 9.30-11.30 (2 h. per 27 settimane)	1	54	16 (classe I)
			2	54	20 (classi II-III)
			3	54	17 (classi IV-V)
	apertura 11-11-2006				
Secondaria I° g.	Mar. e Ven. 15.00-17.00 (4 h. per 27 settimane)	1	108	14 (classi I-II-III)	
		apertura 07-11-2006			Livello principianti aperto anche a studenti non arabofoni
					Tot. 65
I.C. Scialoia	Primaria	Ven. 14.30-16.30 (2 h. per 27 settimane)	1	54	17 (classi I-II)
			2	54	15 (classi III-IV-V)
	apertura 10-11-2006				
	Secondaria I° g.	Mar. e Giov. 15.00-17.00 (4 h. per 27 settimane)	1	108	18 (classi I-II-III)
apertura 07-11-2006					
					Tot. 50

Scuola	Grado	Orario settimanale	Gruppi	Monte ore totale	Iscritti
IPSIA Ferraris-Pacinotti	Secondaria II°g.	Mar. 15.00-17.00 (2 h. per 26 settimane)	1	52	19 (classi I-V + proff)
		apertura 14-11-2006			
		Ven. 15.00-17.00 (2 h. per 26 settimane)	1	52	19 (classi I-V + proff)
		apertura 17-11-2006			Livello principianti aperto anche a studenti non arabofoni
					Tot. 38
D.D. Clericetti	Primaria	Sab. 10.00-12.00 (2 h. per 20 settimane)	1	40	13 (classi I-V)
		apertura 13-01-2007			Tot. 13
S.I. Narcisi	Scuola dell'Infanzia	Merc. 10.15-11.45 (1,5 h. per 20 settimane)	1	30	9 (solo ultimo anno)
		apertura 17-01-2007			Tot. 9



Progetto Apriti Sesamo

Laboratorio di Italiano L2 II^a - Annualità - a.s. 2006-2007

Scuola	Grado	Orario settimanale	Gruppi	Monte ore totale	Iscritti	
Ist. Sup. Ferraris-Pacinotti	Adulti	Mar. 15.00-17.00 (2 h. per 20 settimane)	1	40	30	
		apertura 16-01-2007			Tot. 30	
Scuola	Grado	Orario settimanale	Gruppi	Monte ore totale	Iscritte	Iscritti (bimbi)
I.C. Narcisi	Adulti (donne)	Merc. e Ven. 9.30-11.30 (4 h. per 20 settimane)	1	80	8	
			2	80	22	
			3	80	18	
			apertura 17-01-2007			

Scuola	Grado	Orario settimanale	Gruppi	Monte ore totale	Iscritte	Iscritti (bimbi)
I.C. Narcisi	Adulti (donne)	Merc. e Ven. 9.30-11.30 (4 h. per 20 settimane)	1	80	8	19
			2	80	22	
			3	80	18	
		apertura 17-01-2007			Tot. 48	

SINTESI

Scuole	Gruppi	Studenti	Docenti	Monte ore docenza (annuale)
5	11 (lab. Arabo)	175	6	h. 660
	4 (lab. Italiano L2)	78	4	h. 280
	Tot. 15	Tot. 253	Tot. 10	Tot. 940

Bibliografia e sitografia per approfondimenti

- Arabs and Muslims image in Education textbooks Around the World*, Al-Ma'rifa Magazine, Ryad, 2003.
- Tawfiq, Y. (a cura di), *Lo specchio degli occhi. Le donne arabe si raccontano*, Ananke, Torino, 1998.
- Allievi S., *Islam italiano. Viaggio nella seconda religione del paese*, Einaudi, Torino, 2003.
- Babès L., *L'altro islam*, Edizioni Lavoro, Roma 2000.
- Bausani, A., *Il Corano*, Bur, Milano, 1994.
- Bernini G., *L'arabo. Lingua classica e varietà moderne* in Branca P., *I musulmani. Per secoli li abbiamo temuti, ora dobbiamo conoscerli*, Il Mulino, Bologna, 2000
- Bosi A., *Il sentimento del tempo. Aspetti socioeducativi del raccontarsi all'altro*. Unicopli, Milano, 2000.
- Branca, P., *Il Corano. Il libro sacro della civiltà islamica*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- Branca, P., *Moschee inquiete. Tradizionalisti, innovatori, fondamentalisti nella cultura islamica*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Bruno Ventre A. (a cura di), *Nato in Marocco, immigrato in Italia*, Edizioni Ambiente, Milano 1995.
- Callari Galli M., *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, Milano, 2000.
- Cardini F., *Europa e Islam. Storia di un malinteso*, Laterza, Bari, 2000.
- Castoldi M., *La qualità a scuola. Percorsi e strumenti di autovalutazione*, Carocci Faber, Roma, 2005.
- Cataudella M., Rintano M. (a cura di), *Decolonizzazione e spazio urbano, il caso del Maghreb*, FrancoAngeli, Milano, 1981.
- Console E., Gutermann C., Villata S. (a cura di), *Racconti popolari arabi*, Mondadori, Milano, 1985.
- Della Puppa, F., *Lo studente di origine araba*, Guerra Edizioni, Perugia, 2006.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano, 1994.
- Demetrio D., *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia*, Meltemi, Roma, 2001.
- Demetrio D., Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Demetrio D., Favaro G., (a cura di), *Bambini stranieri a scuola, Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, 1997.
- Di Carlo A., Di Carlo S. (a cura di), *I luoghi dell'identità. Dinamiche culturali nell'esperienza di emigrazione*, FrancoAngeli, Milano, 1986.

- Favaro G., *Bambini e bambine di qui e d'altrove*, Guerini, Milano, 1998.
- Favaro G., Genovese A. (a cura di), *Incontri di infanzie. I bambini dell'immigrazione nei servizi educativi*, Clueb, Bologna, 1996.
- Filoramo G. (a cura di), *Storia delle religioni, Vol. III. Religioni Dualiste. Islam*, Laterza, Bari, 1995.
- Gandolfi P., *L'arabo a scuola*, Il ponte, Bologna, 2007.
- Gioca e impara*, CD-rom, corso bilingue italiano-arabo, Vannini, Gussago (BS) 2002.
- Giusti M., *L'educazione nella scuola di base*, La Nuova Italia, Firenze, 2001.
- Guerini F., Mulinelli P., *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*, Guerra edizioni, Perugia, 2004.
- Lano A., *Voci di donne in un hammam*, Emi, Bologna, 2002.
- Lanteri, R., *Parole di origine araba nella lingua italiana*, Zanetel Katrib, Padova, 1991.
- Maalouf A., *L'identità*, Bompiani, Milano, 1999.
- Mengozi A., "La lingua degli arabi", ovvero "Lingue nel mondo arabo" in Ghezzi C., Memissi F., *La terrazza proibita*, Giunti, Firenze, 1996.
- Memissi F., *Islam e democrazia*, Giunti, Firenze, 2002.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003.
- Nanni A., *Il bambino nelle religioni. Ebraismo, Cristianesimo, Islamismo*, Marietti, Genova, 1991.
- Nanni A., *Decostruzione e intercultura*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna, 2001.
- Nasr M., *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français*, Karthala, Paris 2001.
- Noja S., *Detti e fatti del Profeta dell'Islam*, Utet, Torino, 1982.
- Paci F., *L'Islam sotto casa. L'integrazione silenziosa*, Marsilio, Venezia, 2004.
- Pompeo F., *Il mondo è poco. Un tragitto antropologico nell'interculturalità*, Meltemi, Roma, 2002.
- Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, La Nuova Italia, Oxford, 2002.
- Ramat Giacalone A., Massara S., Vedovelli M., *Lingue e culture in contatto, l'italiano come L2 per gli arabofoni*, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2002.
- Siggillino I. (a cura di), *L'Islam nella scuola*, FrancoAngeli, Milano, 1999.
- Siggillino I. (a cura di), *I bambini dell'Islam*, FrancoAngeli, Milano, 2000.
- Tresso C., *Lingua araba contemporanea*, Hoepli, Milano, 1997.
- Vallaro, M., *Parliamo arabo? Profilo (dal vero) di uno spauracchio linguistico*, Promolibri Magnanelli, Torino, 2005.
- Van Gennep A., *I riti di passaggio*, Universale Bollati Boringhieri, Torino, 2002.
- Vanzan A., *La storia velata. Le donne dell'Islam nell'immaginario italiano*, Edizione Lavoro, Roma, 2006.
- Vedovelli M., Massara S., Ramat A. (a cura di), *Lingue e culture a confronto*, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- Vercellin G., *Tra veli e turbanti*, Marsilio, Venezia, 2000.

Vercellin G., *Islam. Fede, legge e società*, Giunti, Firenze, 2003.
Watt W.M., Welch A.T., *L'islam*, Jaca Book, Milano, 1981.
Watt W.M., *Breve storia dell'Islam*, Il Mulino, Bologna, 2001.
Zani G.L., *Educazione in islam. Fonti, storia, prospettive*, La Scuola, Brescia, 2005.

Siti utili

www.arab.it
www.bibliografie.net/islam1.htm
www.centrocome.it
www.cestim.org
www.corano.it
www.giovanimusumlani.it
www.islam.it
www.islamitalia.it
www.islam-online.it
www.ismu.org
www.lega-musulmana.it
www.pisai.it
www.storiadellereligioni.it

Testi bilingui arabo-italiano

Aa.Vv., *I racconti di Giuha*, Centro Come, Milano, 1996.
Akrim K., HadeF F., *Karim*, Cidiss, Torino, 2003.
Albano M., *Gamil e gamila. Fiabe e canti dal mondo arabo* (con CD), Sinnos, Roma, 2005.
Aluan O., Ibba A., *Oltre l'orizzonte*, Fatatrac, Firenze 2002.
Alunni della Scuola Elementare J. Prévert di Boissy-Saint-Léger (Francia), *Il Castello degli spiriti* (italiano, portoghese, arabo), L'Harmattan Italia, Torino, 2001.
Atiyyah H., *Cielo lontano – A. Oriente!*, Milano, 2005.
Atta A. K., *La camicia di Giuha*, Emi, Bologna, 2002.
Bekkar A., *I muri di Casablanca*, Sinnos, Roma, 2000.
Benevelli D., *Il tesoro invisibile. Favole, fiabe e racconti di 15 paesi*, Emi, Bologna, 2003.
Carrer C., *Giufà* (italiano, siciliano, arabo, turco), Sinnos, Roma, 2004.
Cartei C., Pucci B., Santi E., Borselli C., *Alfabetando italiano-arabo*, Vannini, Brescia, 2000.
Ciari M. (a cura di), *Le storie di Giuhà*, L'Harmattan Italia, Torino, 1996.
Diane B., *L'uomo e il leone: racconto egiziano*, Motta, Milano, 2001.
El Mur S., *Gatto Drillo*, Jaca Book, Milano, 2002.
Favaro G. (a cura di), *La zuppiera di Marzuk. Una storia dall'Egitto*, Carthusia Edizioni, Milano, 2002.
Favret H., Lerasle M., *All'ombra dell'olivo. Il Maghreb in 29 filastrocche*, Mondadori, Milano, 2002.
Gaillot R., *Momo Palestina*, Jaca Book, Milano, 2002.

- Hamadi K., *Da dove viene il vento?* (testo a fronte in berbero), De Vecchi Editore, Milano, 2002.
- Hammad R., *Palestina nel cuore*, Sinnos, Roma, 1998.
- Karray R., *Un bastimento carico di indovinelli. Dalla tradizione tunisina*, Jaca Book, Milano, 2001.
- Khemir E., Khemir N., *L'alfabeto del deserto. Ventotto lettere, ventotto favole*, MC, Milano, 2001.
- Lakhous A., *Le cimici e il pirata*, Arlem Editore, Roma, 1999.
- Lodi M., Lanterio R., *Il mio libro bianco*, Sonda, Torino, 1990.
- Mannur A., *Intermezzo Africano – A Oriente!*, Milano, 2003.
- Mariotti M., *Dall'altra parte del libro*, Fatatrac, Firenze, 1982.
- Reberg E., Boutrit S., *L'orco e la piccola fava*, L'Harmattan Italia, Torino, 2005.
- Rolland E., *Al mio paese*, Jaca Book, Milano, 2003.
- Romano U., *Spalle al muro = Au pied du mur*, (Poesie in italiano, francese arabo), La mongolfiera, Trieste, 1992.
- Siggillino I. (a cura di), *L'Islam nella scuola*, FrancoAngeli, Milano 1999.
- Tallawi I., *Come diremmo in arabo... Raccolta di proverbi arabi*, Edizioni Al Hikma, Imperia, 2005.
- Ventura G. (a cura di), *Lexico minimo* (Vocabolario interculturale illustrato. Lingua Araba e guida al vocabolario), Emi, Bologna 1998.

Testi bilingui arabo-francese

- Belamri R. (a cura di), *L'âne de Djeha*, L'Harmattan, Parigi, 1991.
- Boubeker H., *Itouma e la forêt trahie*, L'Harmattan, Parigi, 1993.
- Darwiche J., Joire F.,
- *Saraya*, L'Harmattan, Parigi, 1991.
 - *La fille de l'ogre*, L'Harmattan, Parigi, 1993.
 - *Les souliers rouges*, L'Harmattan, Parigi, 1993.
 - *La princesse déguisée*, L'Harmattan, Parigi, 1994.
 - *Nour et le moineau*, L'Harmattan, Parigi, 2000.
- Hafnaoui C. (a cura di), *Le Mariage de la Khanfoussa*, Alyssa Editions, Sidi Bou Saïd, 2000.
- Hafnaoui C., *La Couronne*, Alyssa Editions, Sidi Bou Saïd, 2002.
- Joubert R., Abdelkafi M., *Nofa petite Tuareg*, L'Harmattan, Parigi, 1998.
- Megally S., *Les histoires de Giuha*, Edition Samir Megall, Parigi, 1989.

Altri materiali

- A Oriente! Rivista italiana di lingue e culture orientali*, A Oriente!, Milano
- Arabo, n.1, 1999
 - Arabo speciale musica, n.3, 2000
 - Arabo speciali Egitto, n.6, 2001