



Scuola e Islam: l'Islam a scuola

di Antonio Cuciniello *

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

1. Premessa

Le competenze interculturali (e interreligiose), in uno scenario caratterizzato da migrazioni internazionali in cui le varie culture spesso indicano diverse provenienze e appartenenze, si pongono ormai come indispensabili in ambienti sempre più evidentemente contraddistinti da pluralismo linguistico e culturale. In particolare, nei contesti educativi, attraverso il contatto quotidiano con bambini e ragazzi con *background* migratorio, insegnanti e operatori hanno la possibilità di sviluppare specifiche competenze utili nell'interpretazione delle culture, riconoscere e contrastare ap-

* Arabista, islamologo, dottore di ricerca in Studi umanistici, tradizione e contemporaneità (ind. Scienze Religiose) presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; collaboratore della Fondazione ISMU (referente dello Sportello di consulenza Arab-informa e nel settore Educazione). Contributo sottoposto a doppio referaggio anonimo (*double blind peer review*).



procci folkloristici e stereotipati e infine trovare punti di *contatto* che rendono possibile una pacifica convivenza in ambienti educativi inclusivi (Pace 2013; Reggio, Santerini 2013; cfr. Caruso, Ongini 2017).

Allo stesso tempo, nel più ampio discorso sul dialogo interculturale, la diversità culturale va pensata e vissuta come una risorsa positiva nei complessi e ampi processi di crescita delle persone e della società (Granata 2016; Capperucci, Cartei 2010), in cui anche le differenti fedi possono rappresentare un'importante occasione per tutti (italiani e stranieri) per ri-scoprire la propria identità culturale, valorizzare le specificità di ciascuna comunità, così come gli elementi comuni che si prestano a favorire incontri e dialoghi e, non da ultimo, prevenire e contrastare forme di chiusura e di "radicalismo" da parte delle giovani generazioni (Conti 2016; Meuret 2015; cfr. Santagati, Giorda, Cuciniello 2017).

Pertanto, l'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme: la certezza è che vivere in una pluralità diffusa significa anche «imparare a conoscersi, superare le reciproche diffidenze, sentirsi responsabili di un futuro comune» (MIUR 2015, 3; cfr. MIUR 2006; Id. 2007; Id. 2010; Id. 2014).

2. La sfida: una scuola sempre più plurale

2.1. I dati

Secondo i dati elaborati dal MIUR – Ufficio di Statistica – nell'a.s. 2015-2016 gli alunni con cittadinanza non italiana (cni) sono stati



814.851¹, di cui 478.522 nati in Italia (141.864 Infanzia, 213.003 Primaria, 80.845 Secondaria I grado, 42.810 Secondaria II grado), con un'incidenza del 9,2% sul totale degli alunni.

L'aumento è stato di 653 unità rispetto all'a.s. 2014/2015 (+0,1%). Si tratta di un incremento evidentemente minimo che farebbe pensare che il livello raggiunto sia ormai un dato pressoché stabile (MIUR, 2017). Il dato, in ogni caso, non va interpretato come una diminuzione della presenza di giovani con cni in età scolare. Infatti, in Italia se ne rilevano ampie quote in questa fascia da recuperare alla frequenza scolastica-formativa, come, ad esempio, i minori stranieri non accompagnati (msna)², di cui solo una minoranza frequenta percorsi di istruzione/formazione, dal momento che in un numero consistente una volta arrivati diventano irreperibili (MIUR, ISMU 2016).

Tra gli alunni con cni si contano complessivamente oltre 200 nazionalità, anche se la grande maggioranza di loro proviene da un ristretto

¹ Sebbene le famiglie straniere propendano in misura maggiore, rispetto a quelle italiane, ad iscrivere i propri figli alle scuole statali, negli ultimi anni si è assistito a un interessante aumento delle presenze di stranieri nelle scuole non statali. In particolare, nell'a.s. 2015/2016 il 9,8% degli studenti stranieri frequenta scuole non statali contro il 12,9% degli studenti italiani. La maggior parte degli studenti che frequenta la scuola non statale è nell'Infanzia e le regioni che registrano le percentuali più elevate sono: Campania 100,0%, Calabria 85,7% e Sicilia 63,6%.

² Attualmente è in discussione alla Camera, nella proposta di legge sulle nuove disposizioni concernenti misure di protezione per i msna, la previsione di abbassare la soglia di età a 15 anni per l'ingresso ai CPIA, vista con favore anche dalle associazioni di tutela dei diritti dei migranti. Il Regolamento dei CPIA prevede esplicitamente la possibilità di questa deroga, già attuata in diverse aree regionali, tra cui Lombardia e Friuli (Farinelli, 2016; cf. art. 2 co. 2 DPR 63/12).



gruppo di Paesi. Infatti, nell'a.s. 2015/2016 quasi il 70% ha la nazionalità riconducibile a 10 Paesi. La nazione più rappresentata resta la Romania (157.806), seguita da Albania (111.029) e Marocco (102.179).

Inoltre, la distribuzione per ordine di scuola dei primi Paesi di provenienza evidenzia che per 7 cittadinanze su 10 gli studenti sono prevalentemente alunni dell'Infanzia o Primaria.

A livello regionale, nell'a.s. 2015/16, la distribuzione territoriale si è piuttosto concentrata nelle aree del Centro-Nord. La Lombardia, si conferma, come ormai da tempo, la prima regione per maggior numero di alunni cni (circa un quarto), seguita da Emilia Romagna, Veneto, Lazio e Piemonte. Viceversa, nelle regioni meridionali la quota è assai modesta. Tuttavia, quando si considera la quota degli alunni neoarrivati sul totale degli studenti con cni, la loro incidenza risulta più elevata in regioni quali la Sicilia (12,5%), la Campania (10,9%), la Puglia e la Sardegna (10,3%). Questo dato si esplicita con la significativa presenza in questo gruppo, di alunni di recente immigrazione e di msna giunti maggiormente via mare e distribuiti nelle aree vicine all'approdo.

In termini di incidenza nel contesto scolastico locale, l'Emilia Romagna si pone al primo posto: quasi il 16% degli alunni non ha la cittadinanza italiana. Segue la Lombardia (14,5%), l'Umbria (13,8%), la Toscana (13,1%), il Veneto e il Piemonte (12,9%), e la Liguria (12,0%). Da osservare che la regione Lazio, se nella graduatoria regionale rispetto alla presenza in valore assoluto si pone al quarto posto (9,5%), risulta avere un'incidenza di alunni con cni sulla corrispondente popolazione scolastica pari al 9,3%, collocandosi perciò all'undicesimo posto.

A livello provinciale la graduatoria vede la provincia di Milano al primo posto (81.977), seguita da quelle di Roma (60.867), Torino (37.980),



Brescia (32.739), Bergamo (25.214), Firenze (21.068), Bologna (20.494), Verona (19.090), Treviso (18.517) e Vicenza (18.003). Pertanto, tra le prime 10 province si riscontra una prevalenza di territori del Nord, con 5 capoluoghi regionali (Milano, Roma, Torino, Firenze, Bologna), così come altrettante realtà provinciali (Brescia, Bergamo, Verona, Treviso, Vicenza).

Rispetto però all'incidenza percentuale degli alunni con cni, Prato (23,2%) risulta al primo posto della graduatoria, seguita da altre province che non fanno parte del gruppo delle prime dieci per numerosità degli alunni: Piacenza (21,3%), Mantova (18,3%) e Asti (17,8%).

La distribuzione a livello comunale offre un'ulteriore immagine della diffusa dispersione degli alunni con cni che arrivano ad avere un'incidenza significativa anche in piccoli centri. La graduatoria dei comuni pone al primo posto Roma (39.973), seguita da Milano (36.745) e Torino (23.698).

Infine, un dato molto interessante è anche quello relativo ai msna. Per quanto riguarda la loro distribuzione territoriale la maggior concentrazione si rileva nelle regioni in maggior misura esposte al fenomeno degli arrivi via mare e in quelle in cui ci sono grandi città. In base al report mensile fornito dal Ministero del lavoro e delle Politiche Sociali – Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione (Divisione II)³, il

I dati, realizzati in ottemperanza a quanto previsto dall'art. 33 del Testo Unico sull'Immigrazione, sono censiti nella banca dati istituita ai sensi dell'art. 4 del DPCM n. 535/1999. I Report statistici sono pubblicati mensilmente nella seguente pagina <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Pagine/Dati-minori-stranieri-non-accompagnati.aspx>



numero dei msna presenti e censiti in Italia al 30 giugno 2017 è pari a 17.864 (censimento svolto ai sensi dell'art. 19 del DL n. 142/2015 e degli artt. 2 e 5 del DPCM n. 535/1999), di cui 16.655 maschi (93,2%) e 1.209 femmine (6,8%). Tra i Paesi di provenienza, ai primi posti: Gambia (2.474), Egitto (2.093), Guinea (1.656), Albania (1.639), Nigeria (1.429), Costa d'Avorio (1.284), Eritrea (1.106) e Bangladesh (1.039).

Per quanto riguarda la loro ripartizione per regione di accoglienza, tra le principali regioni di accoglienza ci sono: Sicilia (7.616), Calabria (1.744), Lombardia (1.073), Emilia Romagna (1.073), Lazio (882), Campania (826), Puglia (795), Sardegna (768) e Toscana (602).

Anche se privi di permesso di soggiorno, tutti i minori stranieri sono soggetti all'obbligo scolastico e hanno diritto di essere iscritti a scuola, di ogni ordine e grado, quindi non solo la scuola dell'obbligo. L'iscrizione può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico e si effettua nei modi e alle condizioni previsti per i minori italiani. I minori stranieri privi di documentazione anagrafica sono iscritti con riserva, ma possono in ogni caso ottenere il titolo conclusivo del corso di studi, nelle scuole di ogni ordine e grado (TU 286/98, art. 38; DPR 394/99, art. 45).

Nonostante non ci siano dati sulla scolarizzazione dei minori soli, circa 800 sono stati coinvolti in progetti attivati con fondi del MIUR (bando n. 830 del 24/7/2015), mentre nell'autunno del 2015 ne sono stati rilevati 112 nelle scuole toscane e 281 nelle scuole e nei CPIA del Comune di Milano.

Inoltre, Il MIUR nel 2016 ha pubblicato il decreto dipartimentale n. 1144 del 9/11/2016 per la presentazione di progetti volti a favorire l'integrazione di minori stranieri non accompagnati e degli alunni/studenti stranieri di recente immigrazione, attraverso la promozione



di competenze di resilienza e percorsi intensivi di insegnamento della lingua in contesti sia scolastici sia extra scolastici.

2.2. *L'educazione interculturale*

Il crescente numero di alunni con una storia migratoria o nati in Italia da genitori stranieri è alla base di una duplice esigenza di molti insegnanti: acquisire maggiori conoscenze sul mondo per superare la perdurante semplificazione della complessità culturale e avere a disposizione strumenti operativi idonei per svolgere il proprio ruolo professionale più efficacemente, in un'ottica di educazione interculturale intesa prioritariamente come capacità di fare l'esperienza dell'alterità culturale e di poterla elaborare (Catarci, Fiorucci 2015a; Catarci, Fiorucci 2015b; cf. Fiorucci, Pinto Minerva, Portera 2017).

Rispetto ai contesti della quotidianità, il sistema scolastico in modo specifico rappresenta uno spazio pubblico dove si riflettono le pratiche di gestione delle differenze nel più ampio scenario sociale e, in quanto spazio educativo, si pone come luogo di sperimentazioni e cambiamenti. Si tratta di una sfida quotidiana in cui la rilevante diversificazione delle provenienze si configura come un tratto distintivo alla base di un aumento delle complessità nella gestione di classi significativamente plurilingui e pluriculturali (Cantù, Cuciniello 2012; Colussi, Cuciniello, D'Annunzio 2014).

Nelle stesse *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* si dichiara che «fino a tempi assai recenti la scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una



cultura omogenea. Oggi, invece, può porsi il compito più ampio di educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente» (MIUR 2012, 6). A questo può essere aggiunto quanto riportato nel vademecum *Diversi da Chi?* in cui si evidenzia «la presenza crescente nelle aule scolastiche dei bambini e dei ragazzi che hanno una storia, diretta o familiare, di migrazione», motivo per cui la scuola «si deve oggi misurare e coniugare con le *specificità* e le storie di coloro che la abitano e con le trasformazioni della popolazione scolastica intervenute in questi anni» (MIUR 2015, 3).

Il rapporto tra la scuola e le diverse identità/appartenenze mette inevitabilmente alla prova concezioni consolidate, come ad esempio la questione della laicità e il ruolo delle religioni nella sfera pubblica, dal momento che i vari credi rappresentano un fattore che può incidere significativamente nella vita individuale e collettiva. Nel contesto educativo, per questo motivo, rimangono cruciali una serie di elementi. La didattica in primo luogo sostiene lo «sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica (Luatti 2009) attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture» (art. 1, co. 7, lett. d), legge n. 107/2015). Allo stesso tempo, cruciale è la *governance* delle stesse istituzioni educative, anche rispetto ai rapporti con le diverse comunità all'interno di una gestione democratica della scuola su base territoriale, tenendo presente che tutte le comunità agiscono come unità portatrici di cultura e ciò implica che ognuna sia attivamente coinvolta nei processi di inclusione sociale. Opportunità e sfide, dunque, si intrecciano in un contesto anche carico di potenzialità.



Nel caso specifico delle religioni, sollecitare una loro trattazione «individuando gli aspetti più importanti del dialogo interreligioso» (MIUR 2012, 70; cfr. Dal Corso, Salvarani 2016) e attivare un responsabile aggiornamento degli argomenti di studio, significa permettere di adeguarle alle nuove prospettive, in modo che la storia nelle sue varie dimensioni (mondiale, europea, italiana e locale) «si presenti come un intreccio significativo di persone, culture, economie, religioni, avvenimenti che hanno costituito processi di grande rilevanza per la comprensione del mondo attuale» (MIUR 2012, 38). Timori di relativismo e sincretismo, invece, possono essere favoriti proprio dalla mancanza di una formazione solida, ignorando che una gestione appropriata dell'incontro con altre espressioni religiose spesso risveglia domande e consapevolezze di sé diversamente destinate a rimanere sopite.

Specificamente, trasmettere «la conoscenza dei diversi e profondi legami, dei conflitti e degli scambi che si sono svolti nel tempo fra le genti del Mediterraneo e le popolazioni di altre regioni del mondo, rende comprensibili questioni che, altrimenti, sarebbero interamente schiacciate nella dimensione del presente» (MIUR 2012, 39; cfr. Branca, Cuciniello 2014; Branca, Cuciniello 2007; Canta 2005).

Queste trasformazioni, però, richiedono un'irrinunciabile azione propedeutica: il ri-orientamento di tutti i saperi (e dei saperi di tutti) verso l'ottica dell'educazione interculturale (Brunelli, Cipollari, Pratisoli 2007). Un'educazione che tenga conto del patrimonio culturale di tutti gli alunni e favorisca un indispensabile decentramento cognitivo, oltre al confronto, al dialogo e alla reciproca contaminazione. L'obiettivo comune va, pertanto, sviluppato lungo percorsi, sperimentazioni, ricerca-azioni che sostengano la popolazione scolastica tutta nel



valorizzare le diversità, sviluppare il senso di appartenenza e di cittadinanza inclusiva, esercitando e rafforzando il pensiero critico.

Al contempo, pur senza dimenticare che si tratta di una sfida quotidiana, rimane importante raggiungere la consapevolezza che «la presenza degli studenti con *background* migratorio, se valorizzata da un approccio educativo interculturale, offre opportunità importanti alla modernizzazione e all'arricchimento del profilo culturale della scuola italiana» (MIUR 2012, 7), ma soprattutto può stimolare e facilitare la prevenzione di tentazioni e derive integraliste. Di conseguenza, ogni intervento che si colloca su questo piano tende così, anche in assenza di alunni stranieri, a evitare il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture, realizzando un'azione educativa che sostanzia i diritti umani attraverso la comprensione e la cooperazione fra i popoli nella comune aspirazione allo sviluppo e alla pace. Dove esiste un sistema pluralista, vi è «una migliore tutela degli interessi degli individui e una più solida democrazia» (Dahl 2002, 4).

È chiaro che l'azione sul versante cognitivo va integrata con quella sul versante affettivo e relazionale, in quanto anche il pregiudizio più radicato, frutto di non conoscenza o di una conoscenza approssimativa, non viene decostruito semplicemente dalla smentita alle proprie opinioni. Perciò, l'individuazione degli stereotipi e la loro messa in discussione devono essere sempre seguite da approfondimenti personali, lavori di gruppo, incontri con testimoni privilegiati, giochi di ruolo, narrazioni, in cui sia assicurato pari partecipazione e pari dignità a tutti gli attori, in un progetto di cooperazione che stabilisca fin dall'inizio finalità comuni condivise tra persone uguali ma diverse, il cui



obiettivo sia esplicitamente declinato verso un'uguale cittadinanza (Luatti, 2009).

3. L'Islam e i musulmani: i dati, le persone, le appartenenze

Almeno sul piano storico, si può parlare di un relativo ritorno dell'Islam in Italia in epoca moderna, al seguito dei flussi migratori da vari Paesi del mondo arabo e islamico, in particolare a partire dagli anni settanta del secolo scorso, quando iniziarono ad arrivare giovani studenti da Palestina, Giordania e Siria, oltre a funzionari di ambasciate e uomini d'affari.

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

Ma cosa significa essere "musulmano"?

Ci sono coloro che si riconoscono in questa tradizione religiosa perché fortemente legati ad essa dal punto di vista esperienziale, coloro che invece mantengono un rapporto distaccato con la pratica o che valoriz-



zano solo alcuni elementi della tradizione teologica, o ancora coloro che vivono la religione come mero fatto identitario, senza necessariamente rispettare le pratiche. Questa situazione induce facilmente a concludere che l'Islam presenta un'evidente complessità sociologica, dal momento che può essere attraversata da una pluralità di piani analitici, un tratto caratteristico che decostruisce una sua immagine piuttosto diffusa basata sul senso di appartenenza e osservanza *tout court* (cfr. Rhazzali, Equizi 2013, 48).

Altresì, per analizzare e approfondire le peculiarità dell'Islam, che spesso sfuggono alla stampa come alla politica, con il fine di fornire un quadro della sua complessità, possono essere sicuramente d'aiuto i dati relativi alle persone che si riconoscono in questa fede.

Nel suo ultimo rapporto sulle migrazioni, la Fondazione ISMU stima che al 1° gennaio 2016 la popolazione straniera in Italia abbia raggiunto 5,9 milioni (regolari e non), con un aumento di 52mila unità (+0,9%) rispetto all'anno precedente. Si tratta di un incremento dovuto principalmente alla componente irregolare (+31mila) che registra una leggera ripresa: 435mila immigrati contro i 404mila alla stessa data del 2015 (ISMU 2016; cfr. Idos 2016).

I musulmani, una componente consolidata dello scenario nazionale italiano, sono pari a un milione e 400mila unità⁴, mentre gli stranieri residenti in Italia al 1° gennaio 2016 che professano la religione cristiana ortodossa sono i più numerosi (oltre 1,6 milioni), seguono i cattolici (po-

⁴ Per avere un numero complessivo dei musulmani presenti in Italia, a questo dato andrebbero aggiunti anche gli italiani convertiti, gli stranieri che hanno acquisito la cittadinanza italiana, gli irregolari e coloro che non sono iscritti in anagrafe.



co più di un milione), i buddisti (182.000), i cristiani evangelisti (121.000), gli induisti (72.000), i sikh (17.000), i cristiano-copti (19.000). Questi dati evidenziano il variegato panorama delle religioni professate dagli stranieri e sfatano il pregiudizio secondo cui la maggior parte degli immigrati professa l'Islam. Per quanto riguarda le incidenze percentuali i musulmani sono il 2,3% della popolazione complessiva (italiana e straniera), i cristiano-ortodossi il 2,6% e i cattolici l'1,7%.

La maggior parte dei musulmani residenti in Italia proviene dal Marocco (424.000), seguito dall'Albania (214.000), dal Bangladesh (100.000), dal Pakistan (94.000), dalla Tunisia, (94.000) e dall'Egitto (93.000). La regione in cui vivono più stranieri residenti di fede musulmana, minorenni inclusi, è la Lombardia (368.000, pari al 26% del totale dei musulmani presenti in Italia), seguita da Emilia Romagna (183.000), Veneto (142.000) e Piemonte (119.000).

Se i marocchini costituiscono la principale collettività nazionale musulmana in ciascuna delle quattro regioni con il maggior numero di cittadini stranieri che appartengono all'Islam, nel Lazio, invece, primeggiano i bangladeshi e in Toscana gli albanesi⁵.

Un cluster successivo è costituito da senegalesi (84.000) macedoni (52.000) e kosovari (38.000) che precedono cittadini della Bosnia-

⁵ Nel caso specifico dell'Albania, va ricordato che il Paese è stato governato fino al 1991 da un regime di ateismo di Stato che emanò nel 1967 una norma che vietava tutte le forme di pratiche religiose, per cui l'appartenenza alla religione islamica degli albanesi può risultare piuttosto vaga per cause storico-politiche. Solo dopo il 1991 fu abolita l'interdizione delle pratiche religiose, dando avvio ad una rinascita graduale della religiosità, con il restauro e la ricostruzione di luoghi di culto musulmani e cristiani (Vacca-ro 2008).



Erzegovina (22.000) algerini (21.000) e turchi (19.000). Più indietro i nigeriani (11.000) e i cittadini del Burkina Faso (8.000). Infine, le nazionalità che oggi risultano maggiormente associate nella percezione comune all'Islam sono rappresentati al contrario da cifre esigue: iraniani, afgani, somali, maliani, siriani, iracheni, libici, palestinesi, sauditi e yemeniti (ISMU 2016; cfr. Idos 2016).

A partire da questi dati, rispecchiando la popolazione immigrata presa nel suo insieme, la componente musulmana mostra come suo tratto caratteristico una diversificazione dei Paesi di origine, dunque tutt'altro che monolite nella sua provenienza. Questa è senza dubbio una delle specificità che contrassegna la popolazione musulmana in Italia da quella che vive in altri Paesi europei, in genere caratterizzata da poche nazionalità distintamente prevalenti, impedendo l'identificazione esclusiva con un singolo Paese (e.g. caso turco-tedesco o franco-algerino), sia a livello istituzionale che sul piano della percezione, per cui l'immigrazione musulmana in Italia sconta più differenze che somiglianze (Allievi 2008).

La pluralità delle provenienze pone come conseguenza una netta complessità anche nelle tipologie di Islam vissuto e professato, al di là della tradizionale divisione tra sunniti e sciiti (Cuciniello 2016). Infatti, se in generale l'appartenenza religiosa, a maggior ragione nel contesto di migrazione, può indurre a un forte sentimento aggregante, relativamente all'Islam è altrettanto vero che l'espressione religiosa spesso può risultare filtrata attraverso le diverse culture etniche dei Paesi d'origine, nonché attraverso la tipologia di interpretazione di Islam, da quelle più tradizionali a quelle più moderne, in cui i vari individui, gruppi o organismi si identificano.



Infine, un ulteriore elemento di complessità è costituito dalle varietà di appartenenze individuali alla comunità islamica. In effetti, l'equivalenza tra individuo d'origine straniera proveniente da un contesto di tradizione musulmana e individuo che si autodefinisce musulmano praticante e che concretizza questa appartenenza con l'affiliazione ad un'organizzazione musulmana non può essere data per scontata. Infatti, l'appartenenza culturale all'universo islamico comprende una pluralità di tipologie di relazione individuale, che ancor più che nei Paesi di origine, hanno modo di manifestarsi (Allievi 2008; Saint-Blancat 1999).

Il costituirsi progressivo di una popolazione musulmana residente stabilmente in Italia, a cui va aggiunto l'arrivo, soprattutto a partire dagli anni novanta, di musulmani per i quali anche nei contesti d'origine la religione era (ed è) centrale nella costruzione dello spazio pubblico, ha suscitato da un punto di vista culturale e politico una serie di problematiche già emerse in altri Paesi europei che hanno, contemporaneamente, permesso di instaurare diversificati e ampi rapporti con i vari ambiti sociali e culturali, nonché con le istituzioni del Paese di accoglienza. Del resto, se «la presenza delle comunità musulmane non pone problemi giuridicamente insolubili né particolarmente nuovi» (Ferrari 2006, 57), è altrettanto realistico il fatto che l'Islam, ponendo sostanzialmente delle questioni di cittadinanza nuove, porti a rimettere in questione delle certezze e a ripensare degli equilibri che parevano essere consolidati.

Non da ultimo, la relativa varietà di vedute e di vissuti tendono spesso a influenzare anche l'atteggiamento verso la società italiana, incidendo direttamente sulle modalità e prospettive di integrazione in Italia (Blangiardo, Cesareo 2009), il che ha portato alla costituzione di un Islam



plurale sia a livello socio-religioso sia a livello delle strategie di inserimento sociale (Saint-Blancat 1999).

4. L'Islam a scuola

Nonostante i processi di secolarizzazione in Occidente abbiano prodotto una forte marginalizzazione dell'esperienza religiosa nei limiti della sfera privata, spesso sradicando dalla cultura ogni espressione religiosa, il pluralismo religioso, legato essenzialmente al fenomeno delle migrazioni, è sempre più evidente negli spazi pubblici, in cui la dimensione religiosa della persona umana e la pluralità delle tradizioni religiose di appartenenza si rendono visibili e spesso causano conflitti. La scuola, in cui la diversità religiosa attraversa le storie degli studenti e si richiama molto spesso a radici provenienti da Paesi diversi dall'Italia, non fa eccezione (Cuciniello 2017).

La pluralità (etnica, culturale, religiosa) chiama in causa in maniera decisiva l'impostazione e l'insegnamento della religione cattolica (IRC)⁶ e più in generale l'istituzione scolastica stessa nella sua natura di agenzia educativa e culturale, aperta a tutti senza distinzione di alcun tipo (ideologico, religioso, etnico) e «fondata sui valori comuni di convivenza che coincidono con i diritti fondamentali della persona, garantiti a livello costituzionale e internazionale» (Presidenza Consiglio Ministri 2013, 43).

⁶ Cfr. *Indicazioni Nazionali per l'Insegnamento della Religione Cattolica 1° e 2° Ciclo di Istruzione e Formazione*.



Nel riconoscimento e nel rispetto delle «identità etniche, culturali e religiose cui i giovani si richiamano, garantendo gli spazi necessari perché queste identità vengano evidenziate e possano svilupparsi» (Presidenza Consiglio Ministri, 2013, 43), la presenza di alunni di altro credo, sintomo di una più ampia pluralizzazione religiosa della società, dovrebbe indurre verso un rilancio della materia in chiave storico-critica e comparatistico-interdisciplinare nella prospettiva di favorire una maggior conoscenza e il rispetto reciproco fra differenti tradizioni religiose (Saggiaro, Giorda, 2011; cf. Salvarani, 2011; Genre, Pajer 2005, Pedrali, 2002).

Fermo restando che il sapere pedagogico va costruito esaminando l'interconnessione fra teorie, processi e competenze specifiche, attraverso una costante azione riflessiva, relazionale e cooperativa che riesca a problematizzare teorie di riferimento, pratiche educative e attori coinvolti, i modelli della cultura occidentale non possono essere ritenuti come valori paradigmatici e proposti agli alunni come fattori di conformizzazione. Pertanto, riuscire a decostruire una visione monoculturale del mondo che compromette senz'alcun dubbio l'interazione e il dialogo significa anche poter superare un approccio di tipo etnocentrico. In questo senso, la scelta responsabile di libri scolastici, materiali e strumenti risulta particolarmente cruciale (Bargellini, Ciccirelli 2007; Cipollari, Portera 2004).

Di fatto, i testi di scuola, al di là dei contenuti disciplinari specifici, si fanno spesso portavoce di visioni del mondo e modelli valoriali di riferimento che rispecchiano la realtà culturale in cui sono stati concepiti e vengono impiegati. La capacità degli insegnanti e degli educatori di analizzare e valutare i propri "ferri del mestiere", tra *testo* e *con-testo*, si rivela sempre di più un'abilità indispensabile che qualifica il loro ruolo professionale in una scuola che cambia rapidamente il proprio aspetto.



Questa operazione, ovviamente, comporta un complesso processo di analisi, la padronanza di un quadro teorico di riferimento valoriale e disciplinare, nonché una lettura approfondita dei bisogni degli studenti, in quanto richiama una precisa idea di interazione didattica e di gestione dell'eterogeneità culturale e linguistica delle classi (Demetrio, Favaro 2004). Parimenti, esprime e orienta lo stile educativo e relazionale, come pure l'approccio ai saperi (Fiorucci 2011; Brunelli, Cipollari, Pratisoli 2007), perciò non è mai un'operazione poco rilevante o neutra, anzi aiuta a promuovere nei soggetti in apprendimento uno spirito critico con cui leggere la società del proprio tempo.

A questo proposito è interessante chiedersi: qual è l'immagine dell'Islam e dei musulmani che la scuola trasmette attraverso i testi adottati?

La riflessione e i dibattiti sulla questione non sono mancati negli ultimi anni, e tutt'ora sono presenti, sia nel mondo arabo sia in Europa e in America⁷, con approcci variegati e con conclusioni non sempre concordanti.

Più recentemente, l'istituto tedesco Georg Eckert⁸ ha condotto un'indagine per conto del Ministero degli esteri tedesco su testi scolastici di Austria, Francia, Germania, Gran Bretagna e Spagna, concludendo che verso l'Islam c'è un "razzismo culturale" che nasce già dai manuali adottati nelle scuole europee che tendono a trasmettere e rafforzare stereotipi e

⁷ Nel 2008 l'American Textbook Council ha pubblicato la ricerca *Islam in the Classroom: what the textbooks tell us*; cf. www.historytextbooks.org/islam.htm

⁸ *No Chance of Belonging? Islam and Modern Europe Remain Segregated in European Textbooks*; cfr. www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Presse_interviews/Islam_in_textbooks_short_version.pdf (short version).



pregiudizi nei confronti della religione e della cultura musulmana. La conclusione a cui si è giunti è che l'Islam in generale è proposto come un sistema religioso monolitico, arretrato, immutato, antifemminista senza alcuna riflessione sulla sua realtà pluralistica nei differenti piani: religioso, storico, giuridico, ideologico, politico, nazionale e culturale, nonché sui processi di modernizzazione.

Non di rado si assiste ad analisi distorte del credo islamico alimentate da stereotipi che incoraggiano un populismo islamofobico, o a soluzioni pseudo-interculturali a buon mercato che mirerebbero al rispetto delle sensibilità e a favorire processi di inclusione. È in questa linea che una scuola elementare austriaca ha ordinato agli insegnanti di non parlare più degli assedi di Vienna (1529 e 1683) per non rischiare di offendere i “nuovi austriaci” di religione islamica. L'iniziativa è stata evidentemente subito colta dalla stampa e il seguente titolo giornalistico indica la risonanza data: «Austria: “Cambiamo i libri di storia per rispetto verso gli islamici”»⁹.

La situazione italiana ad oggi purtroppo non è molto dissimile, pur ammettendo alcuni passi avanti grazie ad una maggiore consapevolezza analitica dei docenti nella scelta dei materiali didattici e soprattutto al contributo di testimonianze dirette di ragazzi, cosiddetti di seconda generazione (cfr. Granata 2011; Branca 2007; Frisina 2003). In generale, oltre alla qualità spesso discutibile delle informazioni presenti nei testi, lo spazio dedicato rimane ancora troppo esiguo per poter trattare in modo serio tutta la complessità di una civiltà che non è nata ieri.

⁹ <http://www.mattinonline.ch> (25.06.2013).



Nel nostro contesto culturale, la paura dell'Islam è storia antica: il passato di incontri non sempre pacifici rappresenta certamente un lascito che sarebbe ingenuo pensare non si rifletta ancora nella storia attuale (Massari 2006; Scarlini 2005). Chiaramente se reso l'unico motivo di confronto, non aiuta a progredire nella conoscenza reciproca e nella costruzione di un futuro che non guardi solo al passato. Così procedendo si tenderebbe a rendere problema di oggi l'eredità di ieri (Allievi 2004) su cui continua ad imperare l'immagine di una sorta di *homo islamicus*, o nella migliore delle ipotesi un'immagine esotica, affascinante e sconvolgente allo stesso tempo, che trova le sue origini nella letteratura europea dell'Ottocento (Said 1999).

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

Quando si parla di Islam a scuola e nei testi scolastici (Branca, Cuciniello 2014; Cuciniello 2007; Siggillino 1999; Cardini 1999; Allam 1998) si dovrebbe fare maggiore ricorso all'impiego di strumenti delle scienze sociali per prendere in considerazione gli aspetti socioeconomici, demografici, politici, ma anche per non trascurare sia le peculiarità storico-sociali sia le contiguità che si sono sviluppate nelle sfere del sapere e dell'agire umano, a seguito dei continui intrecci tra la civiltà musulmana e altri sistemi e culture con cui è venuta in contatto. Dunque, si tratta di superare un metodo essenzialmente sincronico che nella maggior parte



dei testi non tiene conto dell'evoluzione nel corso del tempo, con il risultato che la rappresentazione dell'Islam e del mondo musulmano sia «su uno stesso piano archeologico (e perciò privo di evoluzione fino a oggi) alla pari degli antichi Greci e Romani» (Vercellin 2002, XIII). Questo scopo potrebbe essere perseguito, ad esempio, facendo riferimento a corrispondenze cronologiche (es. con una tavola cronologica comparata) tra gli eventi della storia islamica e quelle di altre civiltà, al fine di non percepire l'universo islamico come un'entità sconnessa dalle altre realtà culturali (Branca, Cuciniello 2007, *Cronologia*, 1-119; cfr. Cardini 2007).

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

La sfida sta anche nel superare la concezione di un'Europa monolitica e moderna *versus* un Islam monolitico e antiquato. Un buon inizio potrebbe essere quello di evitare di dedicare ampie trattazioni esclusivamente all'espansione islamica ricondotta quasi sempre a imprese militari. Al contempo, però, bisogna dire che non raramente viene dato spazio al grande fermento scientifico ("che fu") nelle illustri capitali islamiche di Baghdad, Damasco, Cairo, Cordoba, grazie al quale ci furono enormi progressi in campi come l'ingegneria, la medicina, l'astronomia, la geografia, oltre a consentire il recupero dell'antica cultura classica. Purtroppo, però, spesso questi elementi sono inseriti in palesi voragini storiche, non di rado si passa *tout court* dal medioevo alla contemporaneità, in capitoli che uniscono la tematica dell'immigrazione a quella del terrorismo



o a quella di un'incombente rivalità religiosa che porta a dichiarare che a causa dell'immigrazione dai Paesi di religione islamica, oggi l'Islam è divenuta la seconda religione in Italia, dopo il cattolicesimo.

Al contrario, partendo da un percorso con un taglio antropologico contestualizzato nell'area culturale mediterranea che ha visto nascere i tre monoteismi, altro approccio potrebbe essere la valorizzazione della comune discendenza abramitica che può agevolare percorsi di collocazione del fenomeno religioso islamico in una cornice più ampia, accanto alle identità ebraica e cristiana, una comunanza di cui anche il Corano parla in riferimento alle religioni che ricevettero un Libro rivelato (Gruppo IRC, Diocesi di Latina 1997).

Perpetuare l'enfasi su un confronto impari con la civiltà europea, o solo su aspetti che dividono, anziché su elementi comuni che uniscono, senza negare le specificità e le criticità, riflette una percezione frammentata della storia islamica da parte della cultura occidentale che pure non è mai stata monoliticamente cristiana: a costruirne la sua identità infatti sono intervenute anche culture "altre" (Campanini 2016; Aruffo 2007; Jevolella 2005).

Un certo confronto impari può essere osservato anche, abbastanza spesso, nei capitoli dedicati agli arabi e all'Islam in cui non mancano applicazioni di categorie storiografiche della storia occidentale alla storia islamica, nell'utilizzo di espressioni quali "medioevo arabo-islamico" o "rinascimento islamico", escludendo visioni che contemplino contesti, sguardi e atteggiamenti plurali (Perillo 2010; Maalouf 2005). Lo stesso dicasi per la confusione terminologica, il più delle volte frutto di approssimazione, nell'impiegare come sinonimi termini quali *Islam* e *islamismo*, *musulmano* e *islamico*, trascurando che nelle scienze sociali il concetto di



islamismo incarna una categoria di attività politica connessa a specifiche strategie nella quale l'Islam è principalmente sostrato politico più che espressione di una fede. Un altro esempio è quello dell'ambiguità evidente nell'uso della parola araba *Allah* (in italiano "Iddio") che non di rado indirettamente finisce per rappresentare "il dio degli Arabi" e non l'entità divina che unisce i tre credi monoteistici.

Non da ultimo, solo pochi testi approfondiscono il concetto di *jihad* in una dimensione diacronica. Nella sua traduzione-interpretazione, spesso si continua a dare unicamente spazio al concetto tutto occidentale di "guerra santa", a discapito dell'interpretazione di questo obbligo religioso vissuto come sforzo sulla via di Dio, contro le passioni dell'anima e l'attaccamento ai beni materiali.

5. Conclusioni

I bambini e i ragazzi con una storia di migrazione (e in certi casi in "misura minore" quelli di seconda generazione) quando arrivano a scuola incontrano diverse difficoltà. Oltre all'ostacolo linguistico, la scuola spesso mette questi studenti davanti agli aspetti espliciti della cultura di cui non sempre conoscono quelli impliciti, con il rischio che le nozioni trasmesse restino solo teoria.

Nel caso specifico dei musulmani, fra le criticità c'è quella relativa alla particolare percezione dell'Occidente rispetto all'Islam. Scarsamente e, in alcuni casi, erroneamente rappresentata, a scuola la cultura dei ragazzi musulmani rischia di restare allo stato implicito, orale, non oggetto di riflessione, con la conseguente difficoltà di vivere la religione in modo



libero e personale e con il rischio che i rapporti tra l'Islam ed il Paese d'accoglienza si presentino conflittuali e incompatibili (Branca, Santerini 2008).

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 e gli educatori 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 nell'incontro e nel dialogo con l'"altro" che si ha la possibilità di equilibrarsi e di arricchirsi.

Ciò presuppone che il patrimonio orale possa essere valorizzato nel contesto scolastico in una relazione di continuità, integrando, ad esempio, la "memoria familiare" e quella affettiva nei programmi, al fine di portarla al livello della scrittura, tenendo presente che integrare significa includere in un insieme più vasto.

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, senza dimenticare



Democrazia e Sicurezza – Democracy and Security Review
ISSN: 2239-804X

anno VII, n. 2, 2017

data di pubblicazione: 15 settembre 2017

Osservatorio sociale

che «ciascuno di noi dovrebbe essere incoraggiato ad assumere la propria diversità, a concepire la propria identità come la somma delle sue appartenenze, invece di confonderla con una sola, eretta ad appartenenza suprema e a strumento di esclusione, talvolta a strumento di guerra» (Maalouf 1999, 175).



Bibliografia

Allam, K.F. (1998), *La percezione dell'islam nei testi scolastici italiani*, in F. Massimeo, A. Portoghese, P. Selvaggi (cur.), *L'insegnamento delle religioni oggi*, Bari: IRSAE Puglia.

Allievi, S. (2004), *I media e l'Islam*, Bologna: EMI.

Allievi, S. (2008), *Islam italiano e società nazionale*, in A. Ferrari (cur.), *Islam in Europa/Islam in Italia tra diritto e società*, Bologna: il Mulino, pp. 43-75.

Aruffo, A. (2007), *L'Europa e le sue radici islamiche*, Datanews, Roma.

Bargellini, C., E. Ciciarelli (cur.) (2007), *Islam a scuola. Esperienze e risorse*, Quaderno ISMU, 2/2007 (disponibile online <http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2014/04/vol- intero islam -a-scuola.pdf>).

Blangiardo, G., V. Cesareo (2009), *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, Milano: FrancoAngeli.

Branca, P. (2007), *Yalla Italia! Le vere sfide dell'integrazione di arabi e musulmani nel nostro paese*, Roma: Edizioni Lavoro.

Branca, P., A. Cuciniello (2007), *Destini incrociati. Europa e Islam*, Milano: Boroli (disponibile online http://www.fondazioneaegboroli.it/librionline/fondazione.lo/libri.jsp?id_sito=OBL).

Branca, P., A. Cuciniello (2014), *Scuola e Islam*, in A. Melloni (cur.), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Bologna: il Mulino, pp. 283-300.

Branca, P., M. Santerini (cur.) (2008), *Alunni arabofoni a scuola*, Roma: Carocci.



Brunelli, C., G. Cipollari, M. Pratisoli (2007), *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*, Bologna: EMI.

Campanini, M. (2016), *L'Islam, religione dell'Occidente*, Sesto S. Giovanni: Mimesis.

Canta, C. (2005), *La scuola e la sfida del dialogo interreligioso: come parlare dell'islam nell'ora di religione*, in M. Naro (cur.), *Il dialogo possibile. I cristiani di fronte all'islam oggi*, Caltanissetta-Roma: Salvatore Sciascia, pp. 149-175.

Cantù, S., A. Cuciniello (cur.) (2012), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Milano: Fondazione ISMU.

Capperucci, D., C. Cartei (2010), *Curricolo e intercultura. Problemi, metodi, strumenti*, Milano: FrancoAngeli.

Cardini, F. (1999), *L'Islam dei "manuali" scolastici*, in I. Sigillino (cur.), *L'Islam nella scuola*, Milano: FrancoAngeli, pp. 20-29.

Cardini, F. (2007), *Europa ed islam. Storia di un malinteso*, Roma-Bari: Laterza.

Caruso, F., V. Ongini (cur.) (2017), *Scuola, migrazioni e pluralismo religioso*, Todi: Tau Editrice.

Catarci, M., M. Fiorucci (2015a), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma.

Catarci, M., M. Fiorucci (cur.) (2015b), *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*, Roma: Armando.

Centro studi e ricerche Idos (a cura di) (2016), *Dossier statistico immigrazione 2016. Rapporto Unar*, Roma: Idos Edizioni.

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



Colussi, E., A. Cuciniello, B. D'Annunzio (2014), *Guida alla classe plurilingue. Insegnare italiano L2 ad adulti arabofoni e sinofoni*, Milano: Fondazione ISMU.

Conti, U. (cur.) (2016), *Elementi per una sociologia del terrorismo*, Soveria Mannelli: Rubbettino.

Cuciniello, A. (2007), *Islam tra testi e con-testi*, in C. Bargellini, E. Ciciarelli (cur.), *Islam a scuola. Esperienze e risorse*, Quaderno ISMU, 2, pp. 117-128.

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

Cuciniello, A. (2017), *Religioni e scuole nell'Italia che cambia*, in F. Caruso, V. Ongini (a cura di), *Scuola, migrazioni e pluralismo religioso*, Todi: Fondazione Migrantes - Tau Editrice, pp. 135-142.

Dahl, R.A. (2002), *Intervista sul pluralismo*, a cura di G. Bosetti, Roma-Bari: Laterza.

Dal Corso, M., B. Salvarani (2016), *«Molte volte e in diversi modi». Manuale di dialogo interreligioso*, Assisi: Cittadella.

Demetrio, D., G. Favaro (2004), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano: FrancoAngeli.

Farinelli, F. (2016), *Il diritto allo studio dei figli dell'immigrazione*, contributo per il seminario di ScuoleMigranti, 7 nov. 2016 (disponibile online <http://www.scuolemigranti.org/wp-content/uploads/2014/07/DOC-FIORELLA.pdf>)

Ferrari, S. (2006), *Lo statuto giuridico dell'islam in Europa occidentale*, in S. Ferrari (cur.) *Islam ed Europa. I simboli religiosi del vecchio continente*, Roma: Carocci, pp. 17-62.



Fiorucci, M. (cur.) (2011), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Milano: FrancoAngeli.

Fiorucci, M., F. Pinto Minerva, A. Portera (cur.) (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa: ETS.

Frisina, A. (2003), *Quale islam si propone e quale islam si recepisce? Un'analisi tra le scolaresche italiane. Il caso milanese*, in G. Sciortino, A. Colombo (cur.), *Stranieri in Italia. Un'immigrazione normale*, Bologna: il Mulino, pp. 253-279.

Genre, E., F. Pajer (2005), *L'Unione Europea e la sfida delle religioni. Verso una nuova presenza della religione nella scuola*, Torino: Claudiana.

Giorda, M., A. Saggiore (2011), *La materia invisibile. Storia delle religioni a scuola. Una proposta*, Bologna: EMI.

Granata, A. (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Roma: Carocci.

Granata, A. (2016), *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Roma: Carocci.

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

Idos-Confronti-Unar (2015), *Dossier Statistico Immigrazione 2015*, Idos, Roma.

Indicazioni Nazionali per l'Insegnamento della Religione Cattolica 1° e 2° Ciclo di Istruzione e Formazione (disponibile online http://www.chiesadimilano.it/servizioperlapastoralescolastica/files/2017/05/INDICAZION_NAZIONALI_IRC_PRIMO_SECONDO_CICLO.pdf).

ISMU (2016), *Ventiduesimo Rapporto sulle migrazioni 2016*, FrancoAngeli, Milano.



ISMU, *InISMU*, Anno XII, Numero 113 (2), dicembre 2015, a cura di A. Menonna, (disponibile online http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2015/12/In-ISMU-113_dicembre-2015.pdf).

Jevolella, M. (2005), *Le radici islamiche dell'Europa*, Milano: Boroli.

Legge 13 luglio 2015, n. 107 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* (15G00122) (*GU Serie Generale* n.162 del 15-7-2015) (disponibile online <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>)

Luatti, L. (a cura di) (2009), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Roma, Carocci.

Maalouf, A. (1999), *L'identità*, Milano: Bompiani.

Maalouf, A. (2005), *Le crociate viste dagli arabi*, Torino, SEI.

Massari, M. (2006), *Islamofobia: la paura e l'islam*, Laterza, Roma-Bari.

Meuret, D. (2015), *La scuola e il contrasto alla fascinazione per il terrorismo religioso*, *Scuola democratica*, 3, (settembre-dicembre), pp. 499-520.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017), *Report mensile minori stranieri non accompagnati (MSNA) in italia. Dati al 30 giugno 2017* (disponibile online <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-giugno2017-30062017.pdf>)

MIUR (2006), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (disponibile online https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml).

MIUR (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* ([http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento di indirizzo.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento%20di%20indirizzo.pdf)).



MIUR (2010), *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana* (disponibile online <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/getOM?idfileentry=199101>).

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (disponibile online http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf).

MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (disponibile online http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf).

MIUR (2015), *Vademecum Diversi da chi?* (disponibile online <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs090915>).

MIUR (2017), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016*, (disponibile online http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel_20_sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf).

Ongini, V., M. Santagati (cur.) (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2014, cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi*, Milano: Fondazione ISMU (disponibile online http://www.miur.gov.it/documents/20182/239710/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf/a82a462a-55b2-47b8-bfa5-bc6d1322c91e?version=1.0).

Pace, E. (cur.) (2013), *Le religioni nell'Italia che cambia*, Carocci, Roma.

Pedrali, L. (cur.) (2002), *È l'ora delle religioni. La scuola e il mosaico delle fedi*, Bologna: EMI.



Perillo, E. (cur.) (2010), *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano.

Presidenza Consiglio dei Ministri (2013), *L'esercizio della libertà religiosa in Italia* (disponibile online http://presidenza.governo.it/USRI/confessioni/Esercizio_liberta_religiosa_italia.pdf).

Reggio, P., M. Santerini (a cura di) (2013), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Roma: Carocci.

Rhazzali, K., M. Equizi (2013), *I Musulmani e i loro luoghi di culto*, in E. Pace (cur.), *Le religioni nell'Italia che cambia. Mappe e bussole*, Roma: Carocci, pp. 47-63.

Said, E. (1999), *Orientalismo*, Milano: Feltrinelli.

Saint-Blancat, C. (cur.) (1999), *L'islam in Italia. Una presenza plurale*, Edizioni Lavoro, Roma.

Salvarani, B. (cur.) (2011), *Perché le religioni a scuola*, Bologna: EMI.

Santagati, M., M.C., rappresenta solo Giorda M.C., Cuciniello A. (2017), *Immigrazione in Europa e attrazione giovanile per il radicalismo violento. Concetti chiave per l'analisi*, in G. Lazzarini, L. Bollani, F. Rota, *Aggressività e violenza. Fenomeni e dinamiche di un'epoca spaventata*, FrancoAngeli, Milano, pp. 122-143.

Scarlini, L. (2005), *La paura preferita: Islam, fascino e minaccia nella cultura italiana*, Mondadori, Milano.

Siggillino, I. (a cura di) (1999), *L'Islam nella scuola*, FrancoAngeli, Milano.

Vaccaro, L. (a cura di) (2008), *Storia religiosa dell'Islam nei Balcani*, Centro Ambrosiano: Milano.

Vercellin, G. (2002), *Istituzioni del mondo musulmano*, Einaudi, Torino.



Abstract

School and Islam: Islam at School

This paper enlightens the more and more multicultural (and multireligious) nature of the Italian school and focuses on the condition of Islam in that context. School books often are not precise and exhaustive dealing with Islam, so that young Islamic migrants have to face several cultural obstacles, because of the Western perception of Islam. This hard situation could be improved with strong efforts of teachers and professors: they should encourage relationships and approaches based on encounter and dialogue, in order to help synthesis and integration.

Keywords: School; Islam; multicultural society; intercultural and interreligious dialogue.