

Facoltà di Scienze dell'Educazione
Università Salesiana di Roma

luglio | agosto | settembre 2017

Orientamenti Pedagogici

rivista internazionale di scienze dell'educazione

vol. 64, n. 3 (369)

Editori: De Rosa, De Rosa, Esposito, Di P.A. - Impresario: Di Valentinis e s.p.a. - Periodico di A.C. - P.I. 0159/2003 (norma n. L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, c. 1 - DCS Trento
In caso di mancato ricevimento presso gli uffici di Trento (C/O: Ministero del Tesoro) addebito al mittente, previo pagamento r.r. Contattare il

Paesaggi educativi a Oriente. Come colonialismo, nazionalismi e Islam hanno influenzato e influenzano l'educazione nel mondo arabo

Simona Savelli

Università degli Studi Guglielmo Marconi; simsavit@gmail.com

Sommario

Questo breve saggio nasce dalla volontà di approfondire le dinamiche in atto nel mondo arabo, nella convinzione che in tanta parte di esse l'educazione stia giocando un ruolo fondamentale. Fin dall'inizio appare evidente come, in tali dinamiche, componenti sociali e culturali siano intimamente legate a fattori economici e politici, e come la definizione stessa di un territorio non possa che avvenire in base alla prospettiva utilizzata dall'osservatore. Consapevoli di queste premesse, per addentrarsi nei relativi paesaggi educativi si sceglie di utilizzare un filo conduttore che prende in analisi dapprima lo sviluppo dei sistemi di istruzione coloniali, poi nazionali, pubblici e privati, negli Stati che per vicinanza storica e geografica possono essere considerati prossimi (Tunisia, Algeria, Marocco). Lo studio si concentra poi sulla controversa questione religiosa, per chiedersi quale ruolo abbia assunto l'educazione islamica nel mondo arabo nella storia recente, in particolare in Paesi, come la Tunisia e l'Egitto, anch'essi affacciati sullo stesso «nostro» mare Mediterraneo. Il periodo preso in esame parte dall'ottenimento della loro indipendenza, negli anni Cinquanta del Novecento, fino alle rivoluzioni della primavera araba del 2011 e del 2013. Infine, si seguono le tracce dell'attualità indagando le mosse dell'Università egiziana di Al-Azhar che, con la sua moschea, è considerata attualmente, da molti, se

non una delle massime autorità religiose del mondo islamico, un imprescindibile punto di riferimento in materia.

Parole chiave

Istruzione islamica, Mondo arabo, Medio Oriente, Maghreb.

A Tarek,

persona illuminata e costruttore di ponti

1. Introduzione: definire il «mondo arabo»

Cosa significa parlare di «mondo arabo» oggi? La letteratura offre una serie di denominazioni incrociate, che articolano storicamente e politicamente quadri di riferimento situati, narrazioni, modalità di rappresentazione. Lotte e conflitti sottostanno alla denominazione dell'area come spazio politico, ma essa si estende o si contrae, si sposta o si inclina, per includere o escludere dal suo profilo interi gruppi, regioni o Paesi. Alcune denominazioni la riconfigurano del tutto o in parte all'interno di unità geopolitiche più grandi (ad esempio, l'area mediterranea). E anche le definizioni sub-regionali abbondano. Tutto ciò costringe a riconoscere le intersezioni culturali, economiche e politiche che entrano in gioco.

In lingua araba, «mondo arabo» è probabilmente la definizione più utilizzata per riferirsi alla regione, spesso inglobata all'interno di configurazioni di civiltà più estese, quali il mondo islamico;¹ l'ambientazione mediterranea viene invece tendenzialmente percepita come occidentale e si ritiene sminuisca il retaggio culturale di una regione che si estende dall'Oceano Atlantico all'Oceano Indiano. Così, altri ambienti naturali sono utilizzati per rappresentare metaforicamente altre identità e modi di essere. Inoltre, alcuni Paesi inseriti nelle classificazioni a cui si è fatto cenno, vengono considerati per altri aspetti, o per altri scopi, parte dell'Europa, e sono a volte effettivamente appartenenti all'Unione Europea, anche se si trovano molto più vicini ad altri continenti.

¹ L'espressione *mondo arabo* è usata convenzionalmente per indicare i ventidue stati membri della *Lega degli Stati Arabi* (1945). Generalmente in questi stati vige l'Islam e vengono rispettate le sue leggi, ma in molti di essi sono riconosciute ufficialmente altre confessioni religiose. Sono considerati *Paesi arabi* i Paesi la cui lingua ufficiale maggioritaria è l'arabo e la cui maggioranza della popolazione è costituita da arabi (in Medio Oriente, in Nord Africa, in parte del Deserto del Sahara e in parte del Corno d'Africa). Il mondo arabo non va però confuso con il *mondo islamico*. Infatti, alcuni Paesi e territori arabi comprendono significative minoranze cristiane o di altre religioni; soltanto il 25% circa dei musulmani sono arabi e numerosi Paesi islamici (ad esempio: Turchia, Kirghizistan, Iran, Afghanistan, Pakistan, Bangladesh, Malesia o Indonesia) non sono arabi. Per ulteriori approfondimenti su questo tema si può vedere: L. Guazzone, *Introduzione al mondo arabo contemporaneo*, Roma, Nuova Cultura, 2007.

Per questo, confini e frontiere risultano inseriti in un immaginario spaziale multistrato, che rende testimonianza a modi sovrapposti di ricordare e rievocare. Questa plasticità è indicativa delle difficoltà epistemiche che si incontrano nel catturare, nei discorsi accademici, non solo uno spazio geografico, ma le persone, le comunità e i complessi domini connotativi e significativi che danno forma alle visioni del mondo, alle sensibilità, alle culture, alle modalità di organizzazione sociali e politiche.

I nomi, catturando aspetti diversi, rimangono indicativi del tipo di sguardo che oggettivizza una regione, caricandola di un particolare significato. Alcuni termini spaziali cercano di rappresentare configurazioni politiche o economiche, altri si riferiscono a civiltà e paesaggi culturali che spesso trascendono i continenti, catturando modi di essere e organizzazioni sociali diasporici e trans-nazionali (ad esempio, «l'area mediterranea», «il mondo islamico»). Si tratta, in quest'ultimo caso, di frontiere mobili, dettate da flussi umani alla ricerca di un futuro migliore, o sono espressione di modalità di organizzazione politica e sociale associate all'insediamento e alla colouizzazione, sostenute quindi da *logiche culturali*.

Così, confini e frontiere non necessariamente si equivalgono, sebbene si alimentino a vicenda nel preservare le onnipresenti dinamiche e tensioni che caratterizzano le loro espressioni politiche e le loro configurazioni spaziali. La loro interazione è indicativa del modo in cui una regione può essere fatta e disfatta — almeno nell'immaginario accademico e politico —, tra forze che si incastrano e dinamiche che si sovrappongono.

Non è impresa facile comprendere le tensioni spaziali e le dinamiche contraddittorie che hanno luogo all'interno, lungo e tra confini e frontiere, che peraltro danno forma e influenzano opportunità e pratiche educative.² Esse stesse, in qualità di progetti politici, sono oggetto di contestazione e di lotta, in modi che esprimono o catturano gli universi multisfaccettati e multistrato dell'educazione araba, come orizzonte e possibilità di azione. Quindi, la regione araba non è tanto uno spazio etnico, nazionale, linguistico o geografico omogeneo e armonico, quanto piuttosto una realtà sensibile e aperta a molteplici dinamiche di potere e culture che si intersecano contemporaneamente e si manifestano in distinti livelli di azione, all'interno di distinti contesti di pratica (Mazawi e Sultana, 2010).

Gli arabi salgono sul palcoscenico della storia mondiale nel settimo secolo con il Profeta Maometto e l'emergere dell'Islam dalla Penisola Araba. Dopo la morte di Maometto, l'Islam si espande nel sud e sud-est asiatico, nell'Europa orientale, nel nord Africa e, dal diciottesimo secolo, nelle Americhe. Questa fusione di culture arabe e non arabe è uno dei fattori che contribuisce all'emergere di diverse espressioni dell'Islam (Eickelman, 1989; An-Na'im, 1999; Gregorian,

² In questa sede, nella maggior parte dei casi, il termine *education* viene tradotto letteralmente con *educazione* e viene utilizzato in senso esteso, in analogia con l'uso anglosassone. Quando è più netto il riferimento al sistema scolastico, si può preferire il termine *istruzione*, mentre in relazione all'offerta può essere adottato il termine *formativa*, spesso utilizzato in senso esteso in tale ambito, nel contesto italiano.

2001) e favorisce lo sviluppo di una civiltà islamica che raggiunge il suo apice tra il settimo e il decimo secolo. In questo periodo si assiste a periodici conflitti tra arabi ed europei. Nel diciassettesimo secolo l'equilibrio di potere inizia a spostarsi e culmina nel diciannovesimo con la colonizzazione europea di gran parte del mondo arabo. Durante i secoli diciannovesimo e ventesimo i poteri imperiali tracciano la maggior parte degli attuali confini degli stati nazionali arabi. Nel 2010 la popolazione araba stimata è di circa 300 milioni di persone. La maggior parte della quale condivide una religione comune: l'Islam nelle sue diverse tradizioni.

Rucksana Zia (2010)³ ribadisce come la regione sia contrassegnata da diversità culturali, sociali, economiche, etniche e politiche, e comprenda gruppi sociali associati a differenti tradizioni religiose e culturali. Malgrado alcune variazioni intraregionali significative, i Paesi arabi sono per lo più economie in via di sviluppo, con un progresso irregolare, in cui povertà e disoccupazione sono diffuse, soprattutto a livello giovanile (Ali e Elbadawi, 2002). La scarsità d'acqua e di terra coltivabile, associata a un'elevata concentrazione di giovani, costituisce una grossa sfida alla crescita e aumenta la vulnerabilità ai conflitti civili di queste società. Negli anni, l'interferenza dei poteri occidentali ha aggravato la situazione.

Come altri Paesi in via di sviluppo, la regione sta lottando per l'espansione dell'istruzione; si trova quindi di fronte al problema di offrire da una parte un'istruzione più diffusa, e dall'altra un'istruzione di maggiore qualità. Ma un contesto in cui è possibile fare esclusivo affidamento, come orizzonte di possibilità, ai propri confini nazionali, diventa limitante (Zia, 2010). Di conseguenza, in linea con quanto già esposto, attualmente anche le scelte educative prendono forma all'interno di relazioni di spazio e di scala (Robertson, 2006), relazioni che non sono solo di tipo economico, ma anche tecnologico, culturale e politico (Marginson e Rhoades, 2002). Tutto ciò avviene all'ombra di un processo di globalizzazione che da alcuni è percepito come minaccia alla cultura e all'identità arabe, e come ostacolo alla realizzazione di un progetto educativo arabo (Mazawi e Sultana, 2010).

³ Rucksana Zia possiede un'esperienza multidisciplinare. Nella pubblica amministrazione dal 1975, insegna in corsi di laurea e post-laurea in Pakistan. Completa il Dottorato in Educazione nel 1994 allo *University College of Swansea* (Galles, Regno Unito) grazie a una borsa di studio per merito assegnata dal Governo del suo Paese. Da quel momento in poi pubblica a livello nazionale e internazionale. Nel 2006 cura l'edizione di *Globalization, modernization and education in Muslim countries* [Globalizzazione, modernizzazione ed educazione nei Paesi Musulmani] (Nova Science Publishers). I suoi interessi di ricerca si concentrano su genere, educazione e sviluppo e valori nell'educazione. Rappresenta il Punjab (Stato del Nord-Ovest dell'India) nella *National Commission on Status of Women* [Commissione nazionale sullo status delle donne]. Rappresenta il Pakistan in diversi forum delle Nazioni Unite. Tra il 2001 e il 2004 è designata Vice Delegata per il Pakistan all'UNESCO. Tra il 2004 e il 2008, nel suo ruolo di capo dell'organizzazione responsabile per lo sviluppo professionale degli insegnanti di scuola pubblica del Punjab, è decisiva nello sviluppo e nell'implementazione di politiche su larga scala (Mazawi e Sultana, 2010).

2. Dinamiche di sviluppo dell'educazione negli Stati del Maghreb (Tunisia, Algeria, Marocco): colonialismo, post-colonialismo, nazionalismi

Con la colonizzazione della regione araba, vengono promosse e si diffondono le istituzioni educative secolari, a spese delle vecchie istituzioni, come le *madrassa* (Makdisi, 1981). Le idee introdotte dai colonizzatori rispetto alla separazione tra Stato e religione rappresentano l'inizio della disconnessione tra i due sistemi di educazione (Zia, 2010).

Il protettorato frauce, in particolare, provoca almeuo due cambiamenti fondamentali in ambito educativo: rompe sia con il vecchio sistema islamico di istruzione riservato esclusivamente ai maschi, che con il sistema europeo costituito principalmente da scuole missionarie (Clancy Smith, 2000).

Abdeljalil Akkari,⁴ però, tiene a ricordare come il sistema scolastico, sotto il dominio francese,⁵ sia caratterizzato da una forte dualità: mentre i bambini europei sono educati in base agli standard occidentali, i bambini nordafricani seguono un sistema separato, qualitativamente inferiore e molto meno accessibile (Akkari, 2010). Il tasso di scolarizzazione molto basso⁶ non è favorito soltanto dagli interessi dei colouizzatori nei confronti delle popolazioni colonizzate, ma riflette anche una forma di resistenza da parte dei nordafricani: una resistenza all'assimilazione culturale, religiosa e linguistica all'istruzione coloniale, somministrata in francese (Sraïeb, 1974). Se in un primo momento i colonizzatori mantengono l'insegnamento della lingua araba nelle scuole con l'intenzione di formare i membri della nuova burocrazia, dopo il 1871 le scuole franco-arabe praticamente spariscono e le scuole religiose (*madrassa*) diventano gli unici luoghi in cui l'arabo viene insegnato e imparato, con la significativa

⁴ Abdeljalil Akkari è professore associato al Dipartimento di Educazione dell'Università di Ginevra. È consulente dell'*International Bureau of Education* [Ufficio Internazionale della Pubblica Istruzione] (UNESCO) e di altre organizzazioni internazionali. È stato responsabile per la ricerca al *Higher Pedagogical Institute* [Istituto Superiore di Pedagogia] *HEP-BEJUNE* (Bienne, Svizzera). Tra le pubblicazioni più prestigiose, gli studi sulla progettazione formativa (*educational planning*), l'educazione multiculturale, la formazione degli insegnanti (*teacher training*), le diseguaglianze formative (*educational inequalities*). Attualmente si interessa alla ricerca nell'ambito della formazione degli insegnanti (*teacher education*) e delle riforme dei sistemi di istruzione (*educational systems*) in una prospettiva comparativa (Mazawi e Sultana, 2010).

⁵ Il dominio francese sul Nord Africa può essere ricondotto a: Algeria francese (1830-1962); Protettorato francese del Marocco (1912-1956); Protettorato francese in Tunisia (1881-1956). Per ulteriori approfondimenti su questo tema si veda: T. Pakenham, *The scramble for Africa: The white man's conquest of the dark continent from 1876 to 1912*, Munich, Random House, 1991; G. Martin, *The historical, economic, and political bases of France's African policy*, «The Journal of Modern African Studies», vol. 23, n. 2, 1985, pp. 189-208; M. Burrows, «*Mission civilisatrice*»: *French cultural policy in the Middle East, 1860-1914*, «The Historical Journal», vol. 29, n. 1, 1986, pp. 109-135.

⁶ All'ottenimento dell'indipendenza, solo il 10% dei bambini in età di scuola primaria frequenta la scuola (G. Lezé, *La généralisation de l'ensegemenet primaire au Maghreb: Correspondences*, «Bollettin Scientifique de l'IRMC», 2001).

conseguenza di vincolare irrevocabilmente la lingua all'Islam per i decenni a venire (Messaudi, 2006).

Algeria, Marocco e Tunisia ottengono la loro indipendenza tra il 1955 e il 1962. I nazionalisti nordafricani che prendono parte alla liberazione del Maghreb dal giogo coloniale sono membri delle élite, in parte istruiti in scuole tradizionali islamiche e in parte in scuole coloniali. Mentre in Algeria e Tunisia ha la meglio la corrente modernista, che propone la nazionalizzazione delle scuole coloniali, in Marocco le scuole coraniche continuano a operare con il supporto della monarchia al potere (Akkari, 2010).

A prescindere da differenze come quelle accennate, la Francia continua a esercitare una notevole influenza su questi Paesi anche dopo l'indipendenza: non solo in relazione agli scambi economici, ma anche nell'ambito dell'istruzione. Infatti, la struttura e l'orientamento del sistema educativo coloniale sono sostanzialmente preservati; gli orientamenti pedagogici e le riforme scolastiche sono fortemente influenzati dalle trasformazioni che hanno luogo in Francia (l'affinità educativa con il Paese europeo si costruisce anche sul ritorno al Paese d'origine del flusso di studenti nordafricani che li frequentano la scuola); inoltre, gli operatori umanitari francesi presenti nelle scuole nordafricane negli anni tra il 1950 e il 1970 garantiscono una continua influenza sull'educazione (Geisser, 2000; Vermeren, 2002). Infine, nonostante l'arabo venga progressivamente riabilitato come lingua principale di istruzione (Kateb, 2006; Sraïeb, 2003; Storm, 2007), e la retorica politica ne enfatizzi l'importanza, il francese continua a giocare un ruolo significativo come seconda lingua (Moatassime, 1992).

Il processo di decolonizzazione e gli obiettivi contraddittori dei movimenti nazionalisti contribuiscono a fare dello Stato indipendente un catalizzatore di processi e il centro geometrico di speranze sociali (Santucci, 1993). Così, gli stati del Maghreb, fin dalla loro fondazione, sono garanti dell'unità nazionale e responsabili di servizi pubblici quali educazione, salute e sicurezza sociale. Il sistema educativo, in particolare, permette di trasmettere quella cultura comune attorno alla quale si forma la stessa identità nazionale. Perciò, la costituzione di un sistema pubblico di istruzione nazionale costituisce un passaggio centrale nella formazione degli Stati post-coloniali. Non solo esso è necessario a cementare l'unità e a costruire una cittadinanza politica che vada oltre le divisioni regionali e tribali, profondamente radicate in questi territori (Zidan, 2007), ma consente anche di sostituire i professionisti coloniali francesi (Sraïeb, 1974) e di assecondare la teoria del capitale umano (centrale negli anni '50 e '60), secondo cui l'educazione è un importante fattore di sviluppo economico (Schultz, 1963).

La diffusione di sistemi di istruzione nazionale moderni e pubblici nella regione araba non comporta la totale scomparsa delle istituzioni educative religiose storiche (come le *kuttāb* o *madrasa*), quanto piuttosto la loro modifica, il loro adattamento ai vari contesti nazionali e sub-regionali (Heffner, 2007). Alcune di queste istituzioni vengono integrate nei sistemi scolastici nazionali, fungendo da base alle scuole pubbliche; altre scelgono di abbandonare le scienze moderne e le materie secolari; altre ancora provvedono ai poveri che non sono in grado di

pagare le quote previste dalle scuole di tipo occidentale; in casi ulteriori, le scuole coraniche si adattano al contesto prendendo largamente in prestito le metodologie utilizzate nella scuola pubblica (Zia, 2010).

Il passaggio dall'orientamento religioso all'orientamento nazionalista nel pensiero e nella pratica educativa degli stati arabi viene fatto notare già nel 1979; per questo, allentare il controllo statale sull'educazione avrebbe significato mettere in pericolo una legittimità costruita storicamente. Nonostante ciò, questo è proprio quello che si verifica a partire dagli anni '80 e negli anni '90, soprattutto per la pressione internazionale e per soddisfare le richieste di una maggiore liberalizzazione da parte della società civile. Il processo di disimpegno da parte dello Stato nei Paesi del Maghreb scatena una serie di crisi sociali e di cambiamenti amministrativi (Akkari, 2010). Comunque sia, ancora nei primi anni del 2000 l'area resiste a una privatizzazione dell'istruzione su larga scala e il tasso di iscrizione alle scuole private risulta generalmente piuttosto basso.⁷ Lo Stato rimane quindi il principale attore del sistema educativo, ne controlla la struttura e, anche quando acconsente a un'apertura del settore, conserva un potere regolativo sulle sue modalità di sviluppo.

Di seguito sono illustrate le principali modalità con cui si manifesta l'educazione privata nell'area del Maghreb nella prima decade del 2000.

Le scuole coraniche, a cui si è fatto precedentemente riferimento, sono collegate con la tradizione dell'educazione islamica e sono presenti soprattutto nell'ambito dell'istruzione infantile. In alcuni casi, questo tipo di offerta su base comunitaria compensa il sottosviluppo dell'istruzione pubblica nelle regioni più remote (Tawil, 2006).

Le scuole private medio-piccole sono solitamente fondate da ex insegnanti di scuola pubblica o da imprenditori. Sono presenti soprattutto a livello secondario, con lo scopo di offrire un'opzione alternativa agli studenti esclusi da scuole pubbliche molto selettive. Agli inizi degli anni 2000, queste scuole locali private sono in espansione. I principali corsi offerti sono collegati ai settori economici del commercio e dello scambio internazionali (finanza, turismo, tecnologie dell'informazione e della comunicazione, industria tessile).

Le scuole diplomatiche o religiose si ricollegano alla Francia e ad altri Paesi europei. Queste istituzioni sono particolarmente apprezzate dalle classi elevate socialmente ed economicamente consolidate. Nel Maghreb le istituzioni francesi sono molto richieste, poiché la qualità dell'istruzione è considerata migliore ed esse consentono di acquisire un titolo con valore internazionale.

Per quanto riguarda le università straniere, agli inizi del 2000 sono nella fase iniziale di sviluppo e si inseriscono in un processo di commercializzazione dell'educazione superiore che può essere definito transfrontaliero (Akkari, 2010).

⁷ Le statistiche al 2005 forniscono per Marocco e Tunisia, per i livelli scolastici primario, secondario e terziario, percentuali che non superano la cifra decimale (UNESCO, 2007; World Bank, 2008, cit. in Akkari 2010).

Può essere interessante notare come le prime due tipologie scolastiche trattate rispondano alle esigenze di famiglie appartenenti a una classe media non privilegiata, compensando il fallimento della scuola pubblica di massa nel far fronte alle loro necessità; si osserva invece come le altre due tipologie si siano sviluppate sulla necessità espressa dalle classi elevate di dotare i propri figli delle conoscenze e dei titoli necessari in un mondo globalizzato, e fondate su politiche formulate da attori stranieri.

Le tre forme di educazione privata che vengono esaminate a seguire appaiono più sfumate e difficili da definire, anche se non meno significative.

Le lezioni private (*private tutoring*) costituiscono un rilevante complemento educativo: sono un servizio offerto a pagamento a famiglie i cui bambini frequentano scuole pubbliche o private. Solitamente si svolgono una o due volte la settimana, sono orientate ai programmi scolastici e hanno lo scopo di migliorare le prestazioni degli studenti agli esami. Nell'area del Maghreb il fenomeno tocca tutti gli ambiti dell'educazione, in particolar modo gli anni di transizione tra un livello scolastico e l'altro. Abdeljalil Akkari (2010) sottolinea come la diffusione delle lezioni private⁸ sia il risultato non solo della volontà dei genitori di favorire il successo dei loro figli, ma anche degli insegnanti, che sperano di incrementare le loro entrate, oltre che di un'amministrazione passiva che lo permette. La ragione di questo sviluppo viene addebitata principalmente allo Stato, che non retribuisce adeguatamente i professionisti e non offre opportunità educative eque a regioni e classi sociali diverse (Dang e Rogers, 2008; Elbadawy et al., 2009). Akkari (2010) rileva, inoltre, come ciò impedisca agli studenti di assumersi la responsabilità della propria educazione. Vale la pena notare, infine, che il settore del *tutoring* è in gran parte sotterraneo e sfugge a ogni regolamentazione, oltre a mancare di trasparenza nel prezzo, nell'ubicazione e nel contenuto.

I partenariati pubblico-privato costituiscono un'altra forma di privatizzazione che si sviluppa a partire dagli anni 2000 nel settore della formazione professionale. A questi si aggiungono le cosiddette istituzioni pubbliche stimate o scuole secondarie modello, a cui accedono gli studenti con i migliori risultati e che, nelle parole di Akkari (ibidem), costituiscono una riserva educativa a uso delle élite.

3. Ruolo e collocazione dell'educazione religiosa nel mondo arabo

Quando si parla di aspetti sociali, educativi, culturali o legali che riguardano la regione araba, raggruppare tutti gli Stati che ne fanno parte sulla base della sola religione è, per non dire altro, estremamente problematico. Anche se è chiaro che, per i musulmani arabi, identità islamica e identità araba sono intrecciate tra loro e

⁸ A titolo di esempio si può fare riferimento a un'indagine del 2008 condotta dalla Association for the Protection of Consumers, da cui risulta che, su 250 famiglie indagate, oltre il 70% dei figli riceve lezioni private (Akkari, 2010).

radicate in avvenimenti politici e militari, oltre che in configurazioni politiche di potere di notevole influenza.

Come sostiene Rucksana Zia (2010) alcune di queste dinamiche hanno un impatto sulle politiche educative, i contenuti curricolari e l'organizzazione delle scuole, e rimangono materia poco esplorata da ricercatori, politici e da coloro che studiano l'educazione nella regione. L'educazione religiosa nella regione araba si trova, infatti, al centro di diverse forze in competizione fra loro. Le tensioni e le sfide che sottostanno all'educazione islamica possono essere capite soltanto chiarendo come le visioni del mondo islamico e la loro mobilitazione siano strettamente legate ai programmi e ai movimenti politici localizzati, sia nella regione, sia all'interno del mondo musulmano.

Infatti, i diversi Stati, per giustificare e legittimare i propri regimi e i fondamenti ideologici loro sottostanti, utilizzano un proprio marchio di visione del mondo islamico (Starret, 2007); ma allo stesso tempo, diversi gruppi all'interno dei diversi Paesi possono utilizzare il simbolismo islamico per legittimare un'azione politica di resistenza e per esprimere i propri programmi sociali, politici ed economici.

Esistono, quindi, una miriade di varianti relative a cosa rappresentino i musulmani, l'Islam e l'ideologia/visione del mondo islamico, tante quante sono le varianti presenti in un'istruzione che, comunque, viene denominata islamica.⁹ Questa diversità viene percepita dallo stesso mondo islamico che, in passato, ha lanciato ripetuti appelli sulla necessità di una visione di tipo olistico consona e coerente con i contesti globali in mutamento (Al-Zeera, 2001).

Nessuna di queste ideologie però, sottolinea Rukhsana Zia (2010), autorizza in se stessa un pregiudizio anti-occidentale o anti-moderno, né promuove la militanza; ma allo stesso tempo non può essere negata la presenza di un sentimento anti-americano associato all'identità islamica e trasversale alla regione araba, dovuto più a una politica estera di tipo interventista che a una particolare ideologia religiosa. Alla base dell'ascesa di un Islam politico, però, non vanno trascurati altri fattori scatenanti, quali la debolezza dei partiti non islamisti (Herb, 2005). Comunque sia, Islam politico e nazionalismo arabo incidono sull'espressione dell'offerta formativa in materia di educazione religiosa.

In realtà, il nazionalismo arabo nasce nel diciannovesimo secolo, non in risposta alla dominazione occidentale ma piuttosto all'Impero Ottomano,¹⁰

⁹ Per ulteriori approfondimenti su questo tema si può vedere: S. Sadaalah, *Islamic orientations and education*. In H. Daun e G. Walford (a cura di), *Educational strategies among Muslims in the context of globalization: Some national case studies*, Leiden and Boston, Brill Academic, 2004, pp. 27-61; e M.Q. Zaman, *Epilogue: Competing conceptions of Islamic education*. In R.W. Hefner e M.Q. Zaman (a cura di), *Schooling Islam: The Culture and politics of modern Muslim education*, Princeton, Princeton University Press, 2007, pp. 242-268.

¹⁰ L'impero ottomano, che deriva il nome da Osman Gazi, è stato uno dei più estesi e duraturi della storia: è un impero turco, databile 1299-1922, che, al suo apogeo (16esimo-17esimo secolo), si estende dai confini meridionali del Sacro Romano Impero, alle periferie di Vienna e della Polonia a nord, fino allo Yemen e all'Eritrea a sud; dall'Algeria a ovest, fino all'Azerbaijan a est, controllando

un'entità politica musulmana, presieduta da un Califfo, considerato capo di Stato e successore del profeta Maometto (Kramer, 1993). Con la colonizzazione, esso prospera sulle lotte e gli slogan anti-imperialisti, per poi tradursi in ostilità non solo nei confronti delle politiche occidentali, ma anche delle loro istituzioni. Cresce agli inizi del ventesimo secolo nella convinzione fondamentale che i Paesi facenti parte della regione araba costituiscano un'unica *nazione etnica* con un comune retaggio storico, culturale e linguistico. Così, si sviluppa il pan-arabismo, che a partire dalla concezione di una singolarità della *nazione araba*, invita alla creazione di un unico stato arabo. A tale proposito Zia (2010) ricorda che, mentre tutti i pan-arabisti sono nazionalisti arabi, non tutti i nazionalisti arabi sono pan-arabisti.

Quindi, a entrare in gioco nell'arena sociale, economica ed educativa, sono sia i nazionalismi dei singoli Paesi, ognuno col suo *marchio di visione del mondo islamico* (identità statali e sub-statali, incluse identità fondate su concezioni radicali dell'Islam), sia il nazionalismo arabo a cui si è fatto riferimento nel paragrafo precedente. Come precedentemente accennato, quest'ultimo è forgiato principalmente sulla base di un'etnicità condivisa, sebbene alcuni sostengano che sotto queste vesti venga riproposto il potere dell'Islam.

Comunque sia, dal diciottesimo secolo in poi, i movimenti del nazionalismo arabo e dell'islamismo si muovono parallelamente e, ovunque nel mondo arabo e musulmano, emergono organizzazioni e singoli riformisti che mirano a salvaguardare l'identità islamica contro l'occidentalizzazione, promuovendo una specifica visione su un ampio spettro di questioni politiche, economiche, di governo e sociali, inclusa l'educazione.

Alla fine degli anni '80, il pan-arabismo e il nazionalismo arabo vengono superati da movimenti islamici politicamente impegnati: si inizia così a parlare di un'alleanza tra nazionalisti e islamisti. Il rovesciamento del regime iracheno pan-arabo (l'occupazione dell'Iraq a guida statunitense inizia nel 2003) e l'instaurazione di un nuovo ordine regionale portano il nazionalismo a un ulteriore declino. I movimenti islamici diventano più spiccati e visibili come componenti dell'identità araba, riposizionando larghi segmenti delle società della regione, come gruppi etnici diversi facenti parte di una un'unica comunità di credenti (*Umma*) allargata.

Si potrebbe dunque sintetizzare affermando che l'ascesa di un Islam politico nei Paesi arabi rappresenta un misto di risentimento politico contro la dominazione straniera (anti-imperialismo), di malcontento economico e una sfida per preservare credenze e valori religiosi consolidati (Munsen, 2003).

gran parte dei Balcani, del Vicino Oriente e del Nord Africa. Per ulteriori approfondimenti su questo tema si può vedere: C. Imber, *The Ottoman Empire. The structure of power*, Basingstoke-New York, Palgrave MacMillan, 2002; R. Mantran (a cura di), *Storia dell'Impero ottomano*, Lecce, Argo, 2011; S. Faroqhi, *L'Impero ottomano*, Bologna, il Mulino, 2008; H. Inalcik, *The Ottoman Empire. The Classical Age. 1300-1600*, London, Phoenix, 2001.

Nel primo decennio del 2000 emergono ulteriori movimenti: un tipo di arabismo spirituale e politico che si evolve indipendentemente dalle istituzioni statali, soprattutto tra le élite intellettuali arabe; un nesso politico che si estende tra diversi Paesi, oltre i confini della regione e all'interno di diverse visioni del mondo islamico; e infine i movimenti islamici moderati¹¹ (Zia, 2010).

Come nelle scuole di molti altri Paesi, l'educazione religiosa (o *educazione morale*) è una componente del programma scolastico in tutta la regione araba. Come si è fatto notare, illustrando il contesto generale in cui essa si colloca, questa componente del programma non detiene il monopolio della sfera dei valori, sebbene essa sia generalmente percepita come la principale area di contenuto, responsabile di inculcare valori culturali definiti tra gli allievi (Doumato e Starret, 2007).

Il tempo dedicato all'educazione religiosa nei Paesi arabi differisce rispetto ai diversi gradi scolastici: è maggiore verso la fine dell'educazione primaria (15-20% del tempo speso in classe)¹² e all'inizio dell'educazione secondaria (4-11% del tempo speso in classe),¹³ per poi diminuire progressivamente. A fronte del rilevamento di questi dati, Zia (2010) tiene a ricordare come la quantità di tempo dedicato all'educazione religiosa e/o morale non sia indicativa del contenuto, e ancora meno della qualità, dell'insegnamento scolastico e del conseguente apprendimento da parte degli studenti.

Comunque sia, in linea generale, si può affermare che, almeno fino al 2010, in tutti gli Stati arabi atteggiamenti e orientamenti islamici sono stati parte integrante degli obiettivi definiti dalle politiche educative e che l'educazione islamica è rimasta centrale nel programma scolastico fino alla scuola secondaria. Da notare, però, che nei Paesi musulmani, soprattutto arabi, iniziano a diminuire l'importanza e l'enfasi a essa attribuita,¹⁴ mentre nei Paesi musulmani non arabi il suo insegnamento è in declino¹⁵ (Zia, 2006; 2010).

Rispetto all'educazione morale e spirituale emerge inoltre un nuovo modello: nei Paesi arabi si tende a incoraggiare lo sviluppo spirituale e morale dei bambini attraverso argomenti religiosamente inquadrati, ovvero si impartisce un insegnamento *attraverso* la religione, piuttosto che *sulla* religione; mentre nelle scuole della maggior parte dei Paesi musulmani non arabi si tende a trasmettere contenuti carichi di valori attraverso due aree tematiche, l'educazione morale e l'educazione religiosa.

A quest'ultimo proposito è interessante prendere in esame le diverse modalità con cui è stato trattato l'argomento da parte delle due maggiori istituzioni educative della Tunisia e dell'Egitto: Al-Zaytuna e Al-Azhar.

¹¹ Zia fa particolare riferimento ad alcuni partiti politici che nascono in Marocco, Kuwait, Yemen e Giordania (Zia, 2010).

¹² Zia fa riferimento a dati UNESCO che coprono un periodo che va dal 1985 al 2007 (Zia, 2010).

¹³ Vedi nota precedente.

¹⁴ Zia fa qui riferimento a dati rilevati nel periodo 1985-2000.

¹⁵ In questo caso il periodo di riferimento è fra gli anni '80 e la prima decade del 2000.

4. Dinamiche di sviluppo dei sistemi di educazione religiosa in Tunisia e in Egitto

L'educazione religiosa pubblica occupa un posto distinto all'interno del sistema educativo del Medio Oriente arabo. Tale educazione trasmette conoscenze religiose che variano in dimensione, struttura, metodi pedagogici e contenuto.

Inoltre, la definizione epistemologica di questa conoscenza può variare da una concezione storicizzata della religione a una religione considerata come fondamento del comportamento individuale e delle norme sociali. L'offerta formativa può spaziare dalla teologia ad argomenti scientifici e, come precedentemente accennato, può coprire un periodo che va dalla scuola primaria fino all'educazione superiore.

Malika Zeghal (2010)¹⁶ approfondisce l'importanza del ruolo interpretato dai sistemi di educazione religiosa nelle moderne società mediorientali, sottolineando in particolare come gli Stati autoritari post-coloniali abbiano riconfigurato questi sistemi, producendo significativi assetti istituzionali e interpretazioni dell'Islam. A tale proposito, l'autrice esamina il percorso delle riforme che hanno avuto luogo in Tunisia e in Egitto nel periodo post-coloniale,¹⁷ evidenziando punti comuni e diversità.

Si può generalmente affermare che entrambi i processi di riforma intendono colmare il divario fra élite formate nel vecchio sistema educativo religioso e laureati delle nuove scuole secolari, rispondendo a una richiesta da parte di molti

¹⁶ Malika Zeghal è professoressa associata in Antropologia e Sociologia della Religione alla *Divinity School* [Scuola di Teologia] dell'Università di Chicago. Si laurea alla Scuola Normale Superiore e consegue il dottorato all'Istituto di Studi Politici a Parigi. Zeghal è una scienziata politica che studia la religione attraverso la lente di Islam e potere. L'autrice è particolarmente interessata ai movimenti islamici e all'istituzionalizzazione dell'Islam nel mondo musulmano. Nei suoi studi dedica speciale attenzione all'Egitto, al Nord Africa del periodo post-coloniale e alla diaspora musulmana in Nord America e in Europa Occidentale. Nel 1996 pubblica *Gardiens de l'Islam. Les oulémas d'Al-Azhar dans l'Egypte contemporaine* [Guardiani dell'Islam. Gli 'ulama di Al-Azhar nell'Egitto contemporaneo] (Presses de Sciences Po), uno studio sulle principali istituzioni religiose in Egitto. Nel 2008 pubblica *Islamism in Morocco: Religion, Authoritarianism, and Electoral Politics* [L'islamismo in Marocco: religione, autoritarismo e politica elettorale] (Markus Wiener), che vince il premio *French Voices – Pen American Center*. Cura con Marc Gaboriau un numero speciale della rivista francese «Archives des Sciences Sociales des Religions» [Archivi di Scienze sociali delle religioni] intitolato *Authorités religieuses en Islam* [Le autorità religiose nell'Islam] (2004) e un numero speciale di «Revue de Mondes Musulmans et de la Méditerranée» [Rivista dei mondi musulmani e del Mediterraneo], intitolato *Intellectuels de l'Islam contemporain. Nouvelles générations, nouveaux débats* [Intellettuali dell'Islam contemporaneo. Nuove generazioni, nuovi dibattiti] (2008). Attualmente lavora su un libro sugli Stati, il secolarismo e l'Islam nel Mondo Arabo contemporaneo, di prossima pubblicazione da parte della Princeton University Press (Abi-Mershed, 2010).

¹⁷ L'Egitto è occupato dalla Gran Bretagna nel 1882, ma rimane formalmente parte dell'impero ottomano fino al 1914, diventa indipendente dal 1936, anche se resta sotto controllo britannico fino al 1956; la Tunisia, soggetta al protettorato francese dal 1881 al 1956, seppur formalmente retta da un *Bey* (principe vassallo dell'impero ottomano), viene dichiarata indipendente nel 1956. Per ulteriori approfondimenti su questo tema si può vedere: J. Fage, *Storia dell'Africa*, Torino, SEI, 1995; B. Droz, *Storia della decolonizzazione nel XX secolo*, Milano, Mondadori, 2007.

intellettuali di far fronte a quello che viene considerato uno dei più importanti ostacoli allo sviluppo dei rispettivi Paesi. E, in entrambi i casi, gli stati autoritari arabi progettano politiche specifiche allo scopo di plasmare le istituzioni educative religiose, adottando quindi politiche lontane da qualsiasi tendenza verso la separazione tra Stato e religione.

4.1. Fase post-coloniale

Secondo Malika Zeghal, a ispirare i riformatori tunisini (oltre ad altri riformatori delle repubbliche indipendenti arabe) nell'operare in questa sfera sono principi analoghi a quelli sottostanti. Le riforme turche del 1920: da una parte l'appropriazione da parte dello Stato delle istituzioni religiose e delle definizioni pubbliche di Islam, dall'altra la volontà di descrivere la cultura nazionale in termini non direttamente derivati da norme religiose (Zeghal, 2010).

Questo è quanto si verifica a partire dagli anni '30 con l'ascesa al potere del riformista Bourghiba, un avvocato con studi nella giurisprudenza francese, influenzato dalla filosofia illuminista europea, che riconosce il conservatorismo dell'Università Al-Zaytuna e dei suoi studiosi di teologia e diritto islamico (*'ulama*). Importante esponente del nazionalismo tunisino contro l'occupazione francese, riesce a cooptare l'intero corpo degli *'ulama* integrando l'Islam nei suoi discorsi, riuscendo così a eroderne progressivamente la resistenza e la supremazia nella definizione dei valori centrali della società tunisina. In questo modo, il nuovo stato indipendente diventa il principale produttore di idee religiose, oltre che l'attore responsabile della regolamentazione dell'Islam nella forma e nel contenuto. Il governo marginalizza la religione quando la percepisce come ostacolo al progetto di costruire uno stato moderno, mentre gli attori statali la utilizzano come strumento pedagogico quando si rivolgono ai tunisini in materia di politiche per lo sviluppo.

Una serie di provvedimenti riducono progressivamente l'autonomia del potere religioso: l'eliminazione delle donazioni religiose agli *'ulama* e l'indebolimento del loro ruolo come codificatori e interpreti della legge; la scomparsa delle disposizioni legali definite dal vecchio codice islamico (*Shari'a*) e la pubblicazione di un codice civile (*personal status code*); la chiusura dei tribunali religiosi (*religious courts of justice*) e l'integrazione dei giudici nei tribunali statali (*state courts of law*). Nel 1958 vengono chiuse le *kuttab*, le scuole inferiori islamiche che istruiscono gli studenti nel Corano e nella tradizione religiosa. L'università Al-Zaytuna viene sostituita da una piccola Facoltà di Teologia (chiamata non ufficialmente Al-Zaytuna) collocata all'interno dell'Università di Lettere di Tunisi appena aperta.

In realtà, questo tipo di politica inizia molto tempo prima, con l'apertura verso la fine del diciannovesimo secolo della Scuola Sadiki, che offre educazione secolare e che inizia a produrre un'élite in competizione sul mercato del lavoro con i laureati di Al-Zaytuna (Brown, 1968; Sraïeb, 1995). Nello stesso periodo in Egitto si verifica un processo simile: i riformatori, allo scopo di costruire un'amministrazione statale e un esercito moderni, sviluppano nuovi tipi di educazione influenzati dall'offerta formativa occidentale. Le idee alla base delle riforme post-coloniali sono simili

a quelle tunisine, invocano un accesso universale all'educazione e incoraggiano la modernizzazione della società da parte di laureati in grado di padroneggiare le scienze e la conoscenza razionale, considerate fondamentali per la configurazione di una burocrazia e di un'economia moderne. Zeghal fa notare come in questo caso le riforme, pur rappresentate nei discorsi dello Stato come dirette a ridurre il potere degli *'ulama*, in realtà si muovano in modo completamente diverso (Zeghal, 2010). Infatti, nel 1952 le donazioni religiose vengono nazionalizzate; nel 1955 i tribunali (*courts of law*) vengono unificati; il codice civile (*personal status code*) rimane definito dalla legge islamica.

Nel 1961, sotto il regime di Nasser, viene riformata l'università Al-Azhar: invece di ridurre il sistema religioso di educazione a un'istituzione più piccola e di integrarlo in un sistema pubblico secolare di educazione superiore, l'università viene allargata con l'introduzione dell'insegnamento di discipline moderne. Questo accade sia a livello primario e secondario all'interno del sistema azharita, sia a livello universitario. In questo modo, offrendo una miscela di conoscenze secolari e religiose, gli istituti primari e secondari azhariti possono sostituire gradualmente le *kuttab*. In università rimangono le facoltà di Teologia, Legge Islamica e Lingua Araba, a cui si affiancano facoltà che hanno come oggetto di studio argomenti nuovi per Al-Azhar, quali amministrazione, industria, agricoltura e medicina. Insieme a queste nuove scuole, nei sobborghi del Cairo, viene costituita una facoltà femminile. Negli anni, questo sistema ibrido viene replicato lungo il Nilo, dal delta all'alto Egitto, estendendo il sistema azharita di educazione, distinto da quello secolare (pubblico o privato), inizialmente posto sotto il controllo di uno Sceicco (*Shaykh*) nominato dallo Stato e successivamente di un erudito.

Non può essere trascurato il contesto allargato in cui le riforme si collocano. In questo senso l'autrice fa notare gli elementi che hanno influenzato la riforma egiziana: la pronta risposta che un sistema come quello di Al-Zaytuna è in grado di dare al continuo aumento della popolazione scolastica (Kerr, 1968); la necessità per Nasser di contrastare la Società egiziana dei fratelli musulmani che negli anni '50 minaccia il regime; la necessità di definire l'Egitto come nazione araba e musulmana capace di competere con l'influenza islamica saudita (Zeghal, 1999). Al contrario, il regime tunisino non deve fronteggiare una simile opposizione politica basata sull'Islam e non mira quindi a definire la Tunisia come attore influente nel mondo arabo o musulmano (Zeghal, 2010).

4.2. Fase successiva (1980-2000)

Le élite intellettuali, in risposta all'impronta lasciata dalla lingua francese nell'educazione secolare di epoca coloniale, iniziano a considerare cruciale l'arabizzazione almeno parziale dei programmi. Così, alla chiusura di Al-Zaytuna, vengono offerte posizioni nel sistema scolastico pubblico a docenti e laureati non integrati nella nuova facoltà di Teologia. Molti di loro iniziano a insegnare arabo ed educazione civica e religiosa nelle scuole secondarie. Nel corso degli anni '80 questa tendenza continua e probabilmente si accresce, anche a causa di un partico-

lare incremento nel numero di laureati della facoltà di Teologia e dell'insufficienza di potenziali docenti di formazione secolare.

Il ruolo sempre più importante che assumono i laureati di Al-Zaytuna viene interpretato dal Ministero dell'Educazione come fattore di disseminazione dell'ideologia religiosa nelle scuole pubbliche e successivamente in ambito universitario, contesto, quest'ultimo, in cui si sta sviluppando un massiccio movimento di opposizione islamista in sfida al regime. Queste sono le premesse di una nuova riforma che si sviluppa negli anni '80 e che, sebbene osteggiata da studenti e intellettuali, viene comunque implementata.

Tra gli obiettivi principali, come precedentemente accennato, vi è il tentativo di limitare l'influenza di Al-Zaytuna sulle scuole pubbliche secolari; la riduzione del numero dei suoi laureati che insegnano in quelle scuole; il sostegno al fondamento islamico del nuovo governo del Presidente Ben Ali.

Nel 1989 Al-Zaytuna viene reintegrata come università distinta, costituita di tre facoltà: l'Istituto di Teologia, riservato agli studenti tunisini; l'Istituto della *Shari'a*, responsabile della formazione degli *Imam*¹⁸ e dei predicatori, sotto il controllo del Ministero degli Affari Religiosi; l'Istituto di Civiltà Islamica, riservato agli studenti stranieri. Si hanno, inoltre, la riduzione degli studenti in ingresso ad Al-Zaytuna e la modifica del programma di *Educazione civica e religiosa* nelle scuole pubbliche, con la separazione delle due aree disciplinari e l'introduzione di nuovi libri di testo. Oltre a questi provvedimenti, si decide di riservare l'insegnamento di educazione religiosa ai laureati di Al-Zaytuna e l'insegnamento di educazione civica ai laureati in Arabo (*Master of Arts in Arabic*).¹⁹ Si ha infine la modifica della denominazione *Educazione religiosa* in *Pensiero religioso*, con relativa enfasi sulla riflessione intellettuale.

Il messaggio veicolato dai libri di testo insiste sul rinnovamento del pensiero religioso ed enfatizza gli obiettivi della legge islamica, piuttosto che i rituali e le norme. Si presenta così l'Islam come inserito nella storia e tradizione di cambiamento, sottolineando la necessità di adattare i riferimenti religiosi alle mutevoli realtà del mondo. In questo quadro, agli intellettuali e ai riformisti politici dell'Islam viene attribuita una posizione centrale (Zeghal, 2010).

Dopo il 1995 anche l'offerta formativa dell'Università Al-Zaytuna viene ridefinita allo scopo di assicurarsi che contenuti e modalità di insegnamento trasmettano un'interpretazione dell'Islam tollerante e moderna. I programmi si orientano contro le ideologie islamiche e a favore di un approccio intellettualistico, se non razionalistico, nei confronti della religione. In generale, i libri di testo propongono

¹⁸ Il termine *Imam* è generalmente inteso come guida spirituale. Per ulteriori approfondimenti su questo tema si può vedere: R.C. Martin, *Encyclopaedia of Islam and the Muslim world*, New York, MacMillan, 2016; H. Corbin, *History of Islamic philosophy*, London, Kegan Paul, 2001; M. Momen, *An introduction to Shi'i Islam: The history and doctrines of Twelver Shi'ism*, New Haven, CT, Yale University Press, 1985.

¹⁹ Il *Master of Arts*, che può approfondire diverse aree tematiche, è confrontabile nel panorama italiano con un titolo di laurea di secondo livello (a orientamento umanistico).

la religione come civiltà e cultura storicizzata, piuttosto che come fondamento e definizione della società e dell'unità nazionale.

La missione di Al-Zaytuna viene formalmente ridefinita per decreto: si tratta di una scuola di pensiero e di religione basata sulla perpetua tolleranza, in cui l'Islam è concepito come dottrina, pensiero e civiltà, che promuove l'essere umano al rango di persona libera e responsabile, in cui lo studente diventa capace di profondi scambi interculturali e, padroneggiando diversi rami del sapere moderno, riesce ad avere accesso diretto allo spirito universale. Zeghal (2010), tuttavia, non manca di evidenziare il paradosso della promozione della libertà individuale in un contesto di autoritarismo politico.

In Egitto, Al-Azhar non è limitata in dimensioni e funzione e, nel 2010, i suoi istituti primari e secondari coprono sia le zone urbane, sia quelle rurali, alimentando così il sistema azharita dell'educazione superiore. Agli inizi degli anni 2000 la frequentano oltre un milione di studenti, di cui circa un terzo donne. A livello di scuola primaria, vengono insegnate materie quali matematica, arabo, scienze naturali, accanto a Corano, *Hadith*²⁰ e storia islamica. Il sapere religioso e l'educazione secolare non sono propriamente integrati, ma vengono insegnati in domini intellettuali diversi.

Nel 2010, l'Università di Al-Azhar comprende 55 facoltà tra religiose e moderne e offre educazione superiore a uomini e donne in strutture separate. Le facoltà con sede al Cairo, in particolare le tre religiose (ed esclusivamente maschili), collocate accanto alla moschea millenaria di Al-Azhar, nella Cairo antica, rimangono le più importanti a livello simbolico, non solo per il valore storico e religioso, ma anche per la vicinanza al potere politico.

Per i suoi membri e per i suoi laureati, Al-Azhar rappresenta un intero mondo a sé stante: l'educazione azharita conferisce un forte senso di identità culturale, religiosa e istituzionale, identità collegata innanzitutto all'Islam e solo in un secondo momento a un'istituzione religiosa patrocinata dallo Stato. Propria di questa natura è l'esternalizzazione di atteggiamenti e pratiche.

Al-Azhar costituisce uno dei canali educativi disponibili agli egiziani in un mercato in cui la domanda di educazione supera di gran lunga l'offerta. In questo panorama può non essere trascurabile notare che ragazzi e ragazze che frequentano gli istituti Al-Azhar ricevono una piccola somma di denaro (*stipend*), spesso fondamentale in un bilancio familiare stracchiato. Ciò stimola una certa mobilità

²⁰ Il termine *Hadith* può essere reso con *racconto*: si tratta della descrizione di parole, azioni e disposizioni del profeta Maometto. Per ulteriori approfondimenti su questo tema si può vedere: H. Berg, *The development of exegesis in early Islam: The authenticity of Muslim literature from the formative period*, London, Routledge, 2000; S. Lucas, *Constructive critics, Hadith literature, and the articulation of Sunni Islam*, Leiden, Brill Academic Publishers, 2004; C.F. Robinson, *Islamic historiography*, New York, Cambridge University Press, 2003; J. Robson, *Hadith*. In P.J. Bearman, T. Bianquis, C.E. Bosworth, E. Van Donzel, *The Encyclopaedia of Islam*, Leiden, Brill Academic Publishers, 1999; R. Senturk, *Narrative social structure: Anatomy of the Hadith transmission network, 610-1505*, Stanford, Stanford University Press, 2006; J. Brown, *Hadith. Muhammad's legacy in the medieval and modern world*, London, Oneworld Publications, 2009.

sociale per le classi meno abbienti, che migrano dai villaggi rurali al Cairo o in città di provincia, dove ha sede un istituto. Al contrario, le élite di Al-Azhar raramente inviano figli e figlie in un'istituzione di educazione religiosa, quanto piuttosto in scuole e università moderne, in Egitto o all'estero.

Già negli anni '80 l'identità islamica di Al-Azhar viene messa in discussione. Infatti, a fronte di un generale aumento della domanda di istruzione, essa è costretta ad accettare studenti diplomati nel sistema pubblico secolare con risultati non sufficienti a essere ammessi in altre università. Da ciò deriva anche una svalutazione del livello di studi. È per questo ordine di motivi che, attualmente, alcuni *'ulama* si mostrano favorevoli a un ritorno alla struttura precedente al 1961, in cui si trasmettevano esclusivamente conoscenze religiose; questo, essi sostengono, al solo scopo di assumere il ruolo di custodi del sapere islamico. Per questo si guarda con interesse all'esempio della facoltà di *Da'wa*,²¹ creata nel 1978, in cui il maestro insegna ponendosi alla base di uno dei pilastri della sala di preghiera e gli studenti siedono sul pavimento in cerchio attorno a lui. L'autrice tiene a sottolineare come, attualmente, l'università insista sia sul proselitismo e sul rinvigorismento delle norme islamiche, sia su prospettive storicizzate della tradizione islamica, dando luogo, di fatto, a una trasmissione del sapere plurale (ibidem).

4.3. Sistema educativo egiziano di Al-Azhar e mondo arabo di oggi (2011-2016)

In Egitto, oggi, come in diversi momenti storici di svolta, l'Università di Al-Azhar ha assunto una posizione centrale. Si tratta di un ruolo significativo non solo in ambito religioso, ma anche politico e sociale (un ruolo che in realtà l'istituzione ha avuto fin dalla sua costituzione, nel 972 dell'era comune) (Hassan, 2016). Spesso è luogo di contestazione del potere, che a volte la favorisce e altre tenta di controllarla. Tra gli anni '50 e '70, Nasser²² le offre il suo patrocinio, favorendone lo sviluppo a livello nazionale e trans-nazionale, attraverso reti di influenza e supporto finanziario da parte dei Paesi arabi del Golfo. Dal 1980, lo Stato egiziano la autorizza a esprimere posizioni ideologiche e politiche (Zeghal, 2010), rendendola così protagonista dei dibattiti pubblici.

A partire dal 2011, in Egitto si susseguono diversi cambiamenti politici, aumentano le fazioni in lotta, si moltiplicano disordini e agitazioni. Said Hassan²³

²¹ Il termine può essere tradotto con *proselitismo*. Per ulteriori approfondimenti su questo tema si può vedere: E. Tyan, *Da'wa*. In P.J. Bearman, T. Bianquis, C.E. Bosworth e E. Van Donzel, *The Encyclopedia of Islam*, Leiden, Brill Academic Publishers, 1999; C. Hirschkind, *Civic virtue and religious reason: An Islamic counter-public*. In J. Drobnick, *Aural cultures*, Toronto, Yyz Books, 2004.

²² Si tratta del secondo Presidente della Repubblica egiziana, in carica tra 1956 e il 1970. Per ulteriori approfondimenti su questo tema si può vedere: J. Daumal e M. Leroy, *Nasser*, Firenze, Sansoni, 1971; C. Issawi, *Egypt in revolution (an economic analysis)*, London, Oxford University Press, 1963; J. Lacouture, *Nasser*, Parigi, Le Seuil, 1971; C. Brillanti, *Nasser e il conflitto arabo-israeliano*, «Africa», vol. LXIV, nn. 1-2, 2009, pp. 70-104.

²³ Said F. Hassan è un dottore di ricerca che attualmente insegna nel Dipartimento di Studi Islamici, nella Facoltà di Lingue e Traduzione all'Università di Al-Azhar. Nel 2011-2012 è *visiting assistant*

sottolinea come, in questo contesto, Al-Azhar, a volte sotto la pressione della leadership al potere, effettui una serie di tentativi per fornire una prospettiva in grado di recuperare l'ordine e la stabilità. In particolare, l'università pubblica partecipa alla redazione di una serie di comunicati e dichiarazioni quali, nel 2011, la *Dichiarazione sul futuro dell'Egitto*; nel 2012, il *Comunicato sulle libertà fondamentali*; e, nel 2013, i *Comunicati contro la violenza e la Dichiarazione sui diritti delle donne* (Hassan, 2016). In questi documenti si sostengono i valori della convivenza pacifica, della tolleranza, dei diritti umani, della santità della vita umana, della dignità dell'uomo e della solidarietà sociale (Masry, 2013).

Così, l'università si rivela una presenza significativa anche nell'ambiente sociopolitico dell'Egitto post-rivoluzionario, sebbene entro i limiti tracciati dallo Stato. Non solo: è proprio la riforma della sua offerta formativa a diventare il cuore del dibattito intellettuale e politico in corso tra attivisti islamici e gruppi secolari. Mentre gli avvenimenti della primavera araba e i rapidi cambiamenti politici legati alle due rivoluzioni del 25 gennaio 2011 e del 30 giugno 2013 esortano l'amministrazione egiziana a verificare che l'offerta pubblica di istruzione rifletta i cambiamenti in atto, gli islamisti tentano di utilizzare Al-Azhar per legittimare le proprie azioni politiche e per ottenere sostegno popolare. I secolaristi, invece, la attaccano sostenendo che i suoi programmi supportino l'estremismo islamico e non siano appropriati alla crescita di una società sana. Al-Azhar si trova a dover neutralizzare entrambe le tendenze: i tentativi di dominio degli islamisti e le accuse di estremismo dei secolaristi. E può farlo nello spazio dedicato alla riforma della sua offerta formativa.

Come precedentemente accennato, nella sua lunga storia l'istituzione subisce diverse modifiche, che non si approfondiranno ulteriormente in questa sede; certo è che il processo non si arresta in epoca moderna, anzi, viene probabilmente accelerato. In senso generale, si può affermare che durante il ventesimo secolo Al-Azhar viene riformata soprattutto nell'organizzazione e nella struttura, mentre successivamente si iniziano a prendere misure concrete per la modifica dei contenuti dei suoi programmi.

A cavallo del ventesimo e del ventunesimo secolo, i programmi scolastici si basano su un corpo di letteratura concordata, che la Commissione di Al-Azhar per l'offerta formativa (*Al-Azhar Curriculum Committee*) assegna come oggetto di insegnamento a tutti gli istituti azhariti; i programmi a livello universitario e post-universitario sono invece lasciati alla discrezione dei singoli docenti, che possono utilizzare testi di loro scelta, a patto che questi corrispondano a quanto

professor (assistente universitario con incarico a termine) alla Georgetown University (Washington DC, USA). Ottiene il Dottorato di Ricerca nel 2011 all'Università della California a Los Angeles. Ottiene numerose borse di studio (*fellowship*), tra cui *The UCLA Islamic Studies Fellowship 2010-2012*, *The Social Science Research Council Fellowship 2008*, *The Fulbright American Summer Institute 2004*. Tra le sue pubblicazioni *Fiqh Al-Aqalliyāt: History, development and progress* [Giurisprudenza delle minoranze musulmane: storia, progressi, sviluppi] (Palgrave MacMillan 2013). I suoi interessi di ricerca vertono sulle minoranze musulmane, la legge islamica, i movimenti di riforma e l'Islam politico (Mobamed, Gerber e Abouikacem, 2016).

delineato dalla Commissione di Al-Azhar per l'offerta formativa universitaria (*Al-Azhar University Curriculum Committee*).

Già nel 1996 vengono fatti i primi passi per modificare l'offerta formativa religiosa negli istituti azhariti: sono assegnati nuovi testi e i contenuti sono ridotti e semplificati per adeguarli al livello di istruzione e all'età degli studenti. Sebbene alcuni atteggiamenti critici nei confronti di questi provvedimenti, associati a un cambio al vertice nel 2010, conducano al ritorno a un insegnamento basato su epoche medie e pre-moderne, viene costituita una Commissione per la riforma dell'educazione pre-universitaria con l'intento di riesaminare i vecchi testi²⁴ e di modificare quelli che evocano un atteggiamento di odio o intolleranza verso l'altro. In caso di necessità, essa è autorizzata a progettare una nuova offerta formativa. Tuttavia, l'aumento delle tensioni politiche nel Paese, ne ritarda i lavori.

È il 25 gennaio 2011 quando gli egiziani scendono in strada per ribellarsi al regime corrotto di Mubarak, chiedendo una vita dignitosa, libertà e giustizia sociale. I valori di cittadinanza e parità acquisiscono nuovi significati nell'idea di costruzione della nazione. Le nozioni di democrazia, doveri e diritti, vengono pubblicamente discusse. La parola rivoluzione inizia a far parte del futuro dell'Egitto (Hassan, 2016). In una società testimone dell'incremento delle tendenze estremiste, del prodursi di una spaccatura strutturale, del declino del sentimento patriottico in determinati settori della popolazione e della diffusione di sentimenti di alienazione, la questione della riforma dell'educazione religiosa acquisisce una posizione di primo piano nel dibattito pubblico. Tra il 2011 e il 2015, non solo gli intellettuali esprimono la necessità di una rivoluzione considerata più urgente di quella politica e sociale: una riforma morale e religiosa. Anche il Presidente egiziano Al-Sisi fa appello al rinnovamento del discorso religioso (Muqbil, 2015).

In risposta a direttive presidenziali, il Ministero dell'Educazione, con il sostegno del Consiglio nazionale per lo sviluppo e la ricerca educativa, redige una *Strategia nazionale per la sicurezza intellettuale* (Muqbil, 2015). Tale strategia è rivolta agli educatori che progettano l'offerta formativa religiosa e mira a favorire lo sviluppo, nell'indole degli studenti, di valori quali l'amore e la lealtà verso il proprio Paese, la tolleranza e la moderazione nei pensieri e nei rapporti con gli altri, l'apprezzamento del dialogo e delle differenze tra le persone e la rinuncia a tutte le forme di violenza e di estremismo intellettuale (Tahtawi, 2015). Al-Azhar risponde pubblicando i comunicati e le dichiarazioni a cui si è fatto precedentemente riferimento: esorta la Commissione per la riforma educativa (*Education Reform Committee*) ad accelerare i lavori e a redigere materiali didattici in linea con i valori dichiarati. La riforma intende coprire l'intero sistema scolastico, dalla scuola per l'infanzia (*kindergarten*) agli studi post-universitari (Bashir, 2015). L'obiettivo principale è quello di esaminare i corsi di religione e modificarli, in modo tale che si adattino urgentemente ai cambiamenti socio-politici, alle nuove

²⁴ Infatti, anche l'uso di questo tipo di testi suscitava delle critiche: si lamentava la mancanza di qualsiasi discussione sulle vere preoccupazioni delle persone e sul conseguente divario che si veniva a creare tra consapevolezza teorica e condizioni reali di vita (Hassan, 2016).

tecniche e ai nuovi approcci all'educazione, oltre che alla capacità di comprensione degli studenti (Khair, 2014; 'Ali, 2015).

Le prime modifiche entrano in vigore nell'anno accademico 2014/2015 al livello scolastico preparatorio (tabella 1).²⁵ Il programma modificato per il livello scolastico secondario sarà disponibile per gli studenti nell'anno accademico 2016/2017.

TABELLA 1

Principali modifiche nell'offerta formativa religiosa negli istituti azhariti per livello scolastico preparatorio (a.a. 2014/2015)

Principali modifiche nell'offerta formativa religiosa	
Formato pedagogico	Ogni lezione è introdotta da obiettivi, è organizzata in titoli, sottotitoli e punti elenco e prevede una scheda di valutazione finale.
Volume del programma	Il volume del programma è ridotto drasticamente. Lezioni di <i>Hadith</i> (<i>Hadith</i> del Profeta) o di <i>Tafsir</i> (Esegesi del Corano), che richiedevano 15-20 lezioni, vengono ora svolte in 10-12 lezioni.
Linguaggio	Parole arcaiche e frasi complesse sono modificate per soddisfare il livello linguistico di studenti di 12-15 anni.
Contenuti	Fede islamica, Regole per la recitazione del Corano, Giurisprudenza islamica, Biografia del Profeta sono contenuti definiti e impostati secondo i testi classici (sintetizzati e semplificati nel linguaggio). Una selezione di versi coranici e di tradizioni profetiche sono contenuti che riflettono i cambiamenti avvenuti dopo il 25 gennaio 2011: viene prestata maggiore attenzione all'indole musulmana in relazione alla comunità più estesa, specialmente nei confronti dei non-musulmani.

Said Hassan approfondisce l'analisi dei programmi delle materie *Fiqh* (Giurisprudenza islamica) e *Hadith profetici* del primo anno preparatorio. L'introduzione alla nuova edizione del testo di Giurisprudenza islamica, che viene utilizzato per la prima volta dagli studenti di scuola *Shafi'i*²⁶ nell'anno accademico 2014/2015, ribadisce il principale intento di semplificazione da parte della *Commissione per la preparazione dei programmi e lo sviluppo degli istituti di Al-Azhar*. Oltre alle

²⁵ Tale livello è compreso tra quello primario e quello secondario (Hassan, 2016).

²⁶ La scuola *Shafi'i* è una delle quattro scuole della legge islamica nell'islamismo sunnita; nasce all'inizio del nono secolo e prende il nome dal suo fondatore. Per ulteriori approfondimenti su questo tema si può vedere: W.B. Hallaq, *An Introduction to Islamic Law*, New York, Cambridge University Press, 2009; M. Hashim Kamal, *Shari'ah Law: An Introduction*, London, Oneworld Publications, 2008; M. Yahia, *Shafi'i et les deux sources de la loi islamique*, Turnhout, Brepols Publishers, 2009; A. Rippin, *Muslims: Their Religious Beliefs and Practices*, London, Routledge, 2005; N. Calder, M. Jawid e A. Rippin, *Classical Islam: A Sourcebook of Religious Literature*, London, Routledge, 2003; Y.A. Musa, *Hadith as Scripture: Discussions on The Authority Of Prophetic Traditions in Islam*, New York, Palgrave, 2008.

modifiche sintetizzate in tabella, due ulteriori puntualizzazioni appaiono di rilievo metodologico e pedagogico: la riorganizzazione degli argomenti, trattati in modo da collegare tra loro gli aspetti rilevanti al fine di facilitare il processo di apprendimento, e l'aggiunta di vocalizzazioni, di riferimenti ai versi coranici e di documentazione agli *Hadith* (Committe for Curriculum, 2015a). In questo senso, inoltre, è interessante notare come siano state eliminate allusioni a punti considerati irrilevanti in epoca moderna o a situazioni altamente improbabili.

Forse ancora più significativo è il discorso sulla valutazione in rapporto agli obiettivi formativi. Questi ultimi coprono il dominio cognitivo, affettivo e psicomotorio (National Authority, 2014). La sfera cognitiva viene indagata attraverso termini come «definire, riconoscere, leggere»; la sfera affettiva con termini quali «confrontare e distinguere»; la sfera psicomotoria con termini quali «praticare» ed «eseguire» (Taysir, 2014). Tale formulazione viene ritenuta dall'autore in linea con gli standard educativi moderni. Il metodo di valutazione che prevede «scelta multipla», «vero o falso» e «inserisci dove manca», sostituisce richieste tradizionali tipo «definisci, spiega, commenta» e «fornisci la sentenza legale». A fronte delle rilevanti modifiche apportate, Hassan sostiene che si faccia ancora poco riferimento all'applicabilità o all'aspetto spirituale o etico delle pratiche rituali; al centro dell'attenzione rimangono le tecniche legali, relative a cosa sia o non sia permesso (Hassan, 2016).

Il secondo programma preso in esame è relativo agli *Hadith* profetici, attualmente inseriti in un'unica disciplina denominata *Principi della religione (Usul Al-Din)*, di cui fanno parte, inoltre, *Biografia del Profeta, Esegese del Corano, Fede islamica, Giurisprudenza islamica*. Il relativo processo di drastica riduzione dei contenuti è criticato da alcuni, perché si ritiene possa condurre a una marginalizzazione dell'offerta formativa religiosa, e sostenuto da altri, perché alleggerirebbe gli studenti di un carico di lavoro eccessivo rispetto ai compagni della scuola pubblica, oltre che per la volontà di non insegnare agli studenti ciò che ancora non sono in grado di comprendere.

La sezione dedicata agli *Hadith profetici* costituisce buona parte del nuovo programma e i suoi contenuti sono selezionati dagli stessi membri della Commissione. Anche in questo caso si può notare la volontà di sintetizzare (si passa da trenta a dieci *Hadith* e a ognuno di essi è dedicato un commento di poche righe) e di organizzare i contenuti utilizzando modalità analoghe a quelle precedentemente trattate. Allo stesso modo, le modalità di valutazione pure appaiono simili.

Tali contenuti ruotano attorno ai concetti di tolleranza e convivenza pacifica. Le sei *Hadith* su dieci che vi fanno riferimento sono le seguenti:

- Nessuno sarà considerato un vero credente fintantoché non gli piacerà per suo fratello quello che gli piace per sé.
- Facilita sempre le cose, non renderle difficili.
- Possa Dio mostrare misericordia a un uomo che tratta con gentilezza le persone con cui conclude affari.
- A chiunque non è misericordioso con gli altri non sarà mostrata misericordia nell'Aldilà.

- Il musulmano è colui che non nuoce agli altri.
- Chiunque si è impegnato per la sicurezza di qualcuno e poi lo uccide, Io (il Profeta) sono innocente di questa azione, anche se colui che viene ucciso è un non credente (Committee for Curriculum, 2015b).

La nuova edizione del testo cancella frasi e dichiarazioni che possono essere considerate giudicanti nei confronti dell'altro e sottolinea come giustizia, equità e correttezza siano diritti dovuti ai non musulmani da parte dei musulmani fintanto che i primi non peccano (*commit transgression*) contro i secondi. Il focus sulla tolleranza, specialmente nei confronti dei non musulmani, si riflette anche sulla scelta delle versioni (*narrations*) delle *Hadith*: nell'intento di promuovere i valori a cui si è fatto riferimento, versioni di compilatori meno conosciuti vengono preferite a quelle di compilatori più rinomati.

C'è chi approva questo cambiamento di orientamento, che lascia agli studenti più tempo da dedicare all'acquisizione di competenze utili sul mercato del lavoro, quali l'apprendimento di lingue e informatica. Chi lo critica invece disapprova la concentrazione del programma su un singolo tema. Altri ancora, auspicano modifiche più drastiche, ritenendo che venga tuttora proposta nn'immagine negativa dell'altro non musulmano, che è considerato inferiore a meno che non si converta. Queste stesse critiche ricordano anche che agli studenti viene insegnato che la *Jihad*²⁷ è un pilastro dell'Islam e che essa dovrebbe essere in grado di guarire tutti i mali della società, anche con la forza.

Ogni gruppo muove da ragioni comprensibili, alle quali si è già accennato lungo il testo. Tra queste, particolarmente significative appaiono quelle relative all'interpretazione datata dei testi, che l'autore tiene a sottolineare: la visione del mondo dei primi studiosi è connessa al tempo degli imperi, in cui il linguaggio del potere e dello status di superiorità-inferiorità è comune, perciò il riferimento che tali studiosi fanno al potere e alla *Jihad*, al combattere il nemico e alla supremazia

²⁷ Il sostantivo maschile *jihad*, in base alla radice da cui deriva, indica letteralmente uno sforzo (teso verso uno scopo). Non c'è accordo sull'esatta definizione del termine né tra musulmani, né tra studiosi. Comunque sia, molti osservatori, musulmani e non musulmani, così come alcuni dizionari specializzati, riconducono il termine a due accezioni: la lotta spirituale interna e la lotta fisica esterna contro i nemici dell'Islam (che può assumere forma non violenta o violenta). Per ulteriori approfondimenti su questo tema si può vedere: N.J. DeLong-Bas, *Wahhabi Islam: From Revival and Reform to Global Jihad*, New York, Oxford University Press, 2004; H.R.H.P. Ghazi Muhammad, I. Kalin e M.H. Kamali, *War and Peace in Islam: The Uses and Abuses of Jihad*, Cambridge, The Islamic Texts Society, 2013; F.A. Gerger, *The far enemy: why Jihad went global*, New York, Cambridge University Press, 2005; D. Cook, *Storia del jihad. Da Maometto ai giorni nostri*, Torino, Einaudi, 2007; P. Manduchi (a cura di), *Dalla penna al mouse. Gli strumenti di diffusione del concetto di gihad*, Milano, FrancoAngeli, 2006; P. Partner, *Il Dio degli eserciti. Islam e Cristianesimo: le guerre sante*, Torino, Einaudi, 1997; G. Kepel, *Il Profeta e il Faraone*, Roma, Laterza, 2006; V. Fiorani Piacentini, *Islam. Logica della Fede e Logica delle Conflittualità*, Milano, FrancoAngeli, 2003; G. Vercellin, *Jihad: l'Islam e la guerra*, Firenze, Giunti, 2001; P. Branca, *L'Islam delle origini e la guerra. Analisi del concetto di jihad nel Corano e nella Carta di Medina*. In P. Branca e V. Brugnattelli (a cura di), *Studi arabi e islamici in memoria di Matilde Gagliardi*, Milano, IsMEO, 1995, pp. 43-61.

del califfato è più giustificabile; ma è inaccettabile utilizzare lo stesso linguaggio ai giorni nostri, in un tempo in cui prevale la politica internazionale, è rispettata la sovranità degli Stati e i confini dei Paesi sono riconosciuti (Hassan, 2016).

Un alto funzionario afferma che, attualmente, ad Al-Azhar si stanno preparando nuovi programmi migliorati per i livelli primario, preparatorio e secondario. Gli obiettivi e le linee guida di ogni livello saranno conformi a età e potenzialità degli studenti, alle esigenze sociali e all'identità dell'istituzione. I testi islamici classici non verranno completamente eliminati dal programma, ma saranno insegnati allo stadio educativo appropriato.

La formazione di insegnanti e educatori continuerà a essere un elemento importante. Infatti, a partire dal 2013, Al-Azhar seleziona un certo numero di suoi insegnanti per iscriverli alle Facoltà di Educazione in modo che possano conseguire un Diploma in Pedagogia e migliorare il programma (*Pedagogy and curriculum enhancement*). Al-Azhar paga tutte le spese degli insegnanti, incluse le tasse universitarie e i materiali didattici. Il portavoce dell'Università conferma, inoltre, che alcune parti dell'offerta formativa religiosa saranno eliminate poiché non adatte al mondo di oggi e che gli aggiornamenti saranno conformi alle fila epistemologiche del tempo presente (Khnlī, 2015). Il Grand Imam²⁸ stesso dichiara che l'offerta formativa di Al-Azhar è sempre in revisione: i suoi educatori sanno che lo sviluppo di tale offerta è un compito costantemente in atto, poiché le metodologie didattiche cambiano sempre (Behiri, 2016).

L'autore conclude ricordando che, sebbene sia apprezzabile il riconoscimento di un problema nell'educazione religiosa ad Al-Azhar, affrontarlo realmente non è facile, in quanto esistono posizioni anti-riformiste sia all'interno che all'esterno dell'istituzione (Najjar, 2015).

5. Conclusioni

In questo breve saggio si è tentato di esplorare alcuni paesaggi educativi all'interno del cosiddetto *mondo arabo*. La prima consapevolezza che se ne trae, e che merita di essere condivisa, riguarda la pluralità di un tale oggetto di studio. Dinamiche di tipo socio-culturale e politico-economico sono alla base della definizione stessa dell'area e fanno da sfondo allo svilupparsi di un'educazione che si articola e si manifesta in modi diversi nei diversi contesti di pratica, anche se sono individuabili e rintracciabili legami e comunanze. Riconoscere questa diversità è un diritto e un dovere. La seconda consapevolezza che viene favorita riguarda lo

²⁸ Il *Grande Imam* di al-Azhar è considerato da alcuni la maggiore autorità dell'Islam sunnita, supervisiona la moschea di Al-Azhar e per estensione la sua Università, è responsabile ufficiale in materia religiosa assieme al *Grand Mufti* d'Egitto. Per ulteriori approfondimenti su questo tema si può vedere: B. Dodge, *Al-Azhar: A Millennium of Muslim learning*, Washington, Middle East Institute, 1961; K.J. Beattie, *Egypt during the Sadat years*, Basingstoke-New York, Palgrave Macmillan, 2000; C. Bennett, *Muslims and modernity: An introduction to the issues and debates*, New York, Continuum International Publishing Group, 2005.

status della conoscenza come parzialità, come eterna aspirazione a un impossibile completamento. In questo senso, in linea con le parole del *Grand Imam*, vorrei concludere proponendo una riflessione sull'attualità del divenire di ogni conoscenza, formazione, educazione e ricerca. Non è forse questa una valida rampa di lancio nella convivenza pacifica tra i popoli della Terra?

EDUCATIONAL LANDSCAPES IN THE EAST. HOW COLONIALISM, NATIONALISM AND ISLAM HAVE INFLUENCED AND INFLUENCE EDUCATION IN THE ARAB WORLD

Abstract

The short essay that follows stems from the desire to deepen the dynamics involved in the Arab world, in the belief that in so much of them education is playing a key role. From the beginning it is obvious that, in these dynamics, social and cultural components are closely linked to economic and political factors. The definition of the territory itself can only take place according to the perspective used by the observer. Aware of these premises, we delve into these educational landscapes using a particular connecting thread. First of all we address the development of educational systems in those States that for historical and geographical proximity we could consider next (Tunisia, Algeria, Morocco), starting from colonial education, passing through the development of a national school system, up to the rise of private schools. Then we focus on the controversial issue of religion and we wonder what role Islamic education has taken on in the Arab world in recent history. In this regard, we analyze the choices made and the unfolding of events in countries such as Tunisia and Egypt, which are overlooking our same Mediterranean Sea, from their independence in the 50s, up to the revolutions of the Arab spring of 2011 and 2013. Finally, we track actuality investigating the moves of the Egyptian University of Al-Azhar, which with its mosque, it is currently considered by many, if not one of the highest religious authorities in the Muslim world, an indispensable point of reference in this area.

Keywords

Islamic Education, Arab World, Middle East, Maghreb.

Bibliografia

- *Ali L. (2015), *Al-Azhar deletes sections on slavery and all subjects irrelevant to the present world*, «The Boy Today», <http://s.youm7.com/2075586> (ultimo accesso: 19.05.2017).
- Abi-Mershed O. (a cura di) (2010), *Trajectories of Education in the Arab World. Legacies and challenges*, New York, Routledge.
- *Aflaq M. (1963), *For the Ba'th*, Beirut, Dar al-Tali'a.

- Ali A.A. e Elbadawi I.A. (2002), *Poverty in the Arab world: The role of inequality and growth*. In I. Serageldin (a cura di), *Human capital: Population economics in the Middle East*, London, I.B. Tauris, pp. 62-95.
- Al-Zeera Z. (2001), *Wholeness and holiness in education: An Islamic perspective*, Harndon, VA, International Institute of Islamic Thought.
- Akkari A., (2010), *Privatizing education in Maghreb: A path for a two-tiered education system*. In A.E. Mazawi e R.G. Sultana (a cura di), *The World Yearbook of Education 2010: Education and the Arab «World». Political projects, struggles, and geometries of power*, New York, Routledge, pp. 43-58.
- An-Na'im A.A. (1999), *Political Islam in national politics and international relations*. In P.L. Berger (a cura di), *The desecularization of the world: Resurgent religion and world politics*, Grand Rapids, MI, William B. Eerdmann, pp. 103-121.
- Bashir M. al- (2015), *Al-Azhar: Revolution against extremism*, «The Pyramids», <http://ahram.org.eg/newsPrint/439980.aspx> (ultimo accesso: 19.05.2017).
- Berg H. (2000), *The development of exegesis in early Islam: The authenticity of Muslim literature from the formative period*, London, Routledge.
- Beattie K.J. (2000), *Egypt during the Sadat years*, Basingstoke-New York, Palgrave Macmillan.
- Bennett C. (2005), *Muslims and modernity: An introduction to the issues and debates*, New York, Continuum International Publishing Group.
- Boyle H.N. (2004), *Modernization of education and Kur'anic adaptation in Morocco*. In H. Daun e G. Walford (a cura di), *Muslim Educational Strategies in a Global Context*, Leiden, Brill Academic, pp. 123-139.
- Branca P. (1995), *L'Islam delle origini e la guerra. Analisi del concetto di jihad nel Corano e nella Carta di Medina*. In P. Branca e V. Brugnattelli (a cura di), *Studi arabi e islamici in memoria di Matilde Gagliardi*, Milano, IsMEO, pp. 43-61.
- Brillanti C. (2009), *Nasser e il conflitto arabo-israeliano*, «Africa», vol. 64, nn. 1-2, pp. 70-104.
- Brown C. (1968), *Tunisia*. In J.S. Coleman (a cura di), *Education and political development*, Princeton, NJ, Princeton University Press, pp. 144-168.
- Brown J. (2009), *Hadiith. Muhammad's legacy in the medieval and modern world*, London, Oneworld Publications.
- Burrows M. (1986), «*Mission civilisatrice*»: *French cultural policy in the Middle East, 1860-1914*, «The Historical Journal», vol. 29, n. 1, pp. 109-135.
- Calder N., Jawid M. e Rippin A. (2003), *Classical Islam: A sourcebook of religious literature*, London, Routledge.
- Cincotta R., Engelman R. e Anastasion D. (2003), *The security demographic: Population and civil conflict after the Cold War*, Washington, Population Action International.
- Clancy Smith J. (2000), *L'École Rue du Pacha, Tunis: L'enseignement de la femme arabe et «la Plus Grande France» (1900-1914)*, «Clio», <http://clio.revues.org/document186.html> (ultimo accesso: 19.05.2017).
- Cook D. (2007), *Storia del jihad. Da Maometto ai giorni nostri*, Torino, Einaudi.
- Committee for Curriculum Preparation and Development of Al-Azhar Institutes (2015a), *Facilitate the approach to Islamic jurisprudence of Shafi'i School*, Cairo, Al-Azhar Al-Sharif, Institutes' Sector.
- Committee for Curriculum Preparation and Development of Al-Azhar Institutes (2015b), *Principles of religion*, Cairo, Al-Azhar Al-Sharif, Institutes' Sector.
- Corbin H. (2001), *History of Islamic philosophy*, London, Kegan Paul.
- Daumal J. e Leroy M. (1971), *Nasser*, Firenze, Sansoni.
- Dang H.A. e Rogers F.H. (2008), *The growing phenomenon of private tutoring: Does it deepen human capital, widen inequalities, or waste resources?*, «World Bank Research Observer», vol. 23, n. 2, pp. 161-200.

- DeLong-Bas N.J. (2004), *Wahhabi Islam: From revival and reform to global jihad*, New York, Oxford University Press.
- Dessouki A.E.H. (a cura di) (1982), *Islamic resurgence in the Arab world*, New York, Praeger.
- Dodge B. (1961), *Al-Azhar: A millennium of Muslim learning*, Washington, Middle East Institute.
- Doumato E.A. e Starret G. (a cura di) (2007), *Teaching Islam: Textbooks and religion in the Middle East*, Boulder, CO, Lynne Rienner.
- Droz B. (2007), *Storia della decolonizzazione nel XX secolo*, Milano, Mondadori.
- Fiorani Piacentini V. (2003), *Islam. Logica della fede e logica delle conflittualità*, Milano, FrancoAngeli.
- Eickelman D. (1985), *Knowledge and power in Morocco*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Eickelman D. (1989), *The Middle East. An anthropological approach*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Elbadawy A., Levison D., Ahlburg D. e Assaad R. (2009), *Private and group tutoring in Egypt: Where is the gender inequality?*, Union internationale pour l'étude scientifique de la population, XXVI Congrès international de la population, Marrakech, 27 September - 2 October 2009, <http://iussp2009.princeton.edu/download.aspx?submissionId=91279> (ultimo accesso: 19.05.2017).
- Fage J. (1995), *Storia dell'Africa*, Torino, SEI.
- Faroqhi S. (2008), *L'Impero ottomano*, Bologna, il Mulino.
- Geisser V. (a cura di) (2000), *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs: Trajectoires sociales et itinéraires migratoires*, Paris, CNRS-Éditions.
- Gerges F.A. (2005), *The far enemy: Why Jihad went global*, New York, Cambridge University Press.
- Ghazi Muhammad H.R.H.P., Kalin I. e Kamali M.H. (2013), *War and peace in Islam: The uses and abuses of Jihad*, Cambridge, The Islamic Texts Society.
- Gregorian V. (2001), *A mosaic, not a monolith!*, New York, Carnegie Corporation of New York.
- Guazzone L. (2007), *Introduzione al mondo arabo contemporaneo*, Roma, Nuova Cultura.
- Hallaq W.B. (2009), *An introduction to Islamic Law*, New York, Cambridge University Press.
- Hashim Kamali M. (2008), *Shari'ah Law: An introduction*, London, Oneworld Publications.
- Hassan F.H. (2016), *Al-Azhar: The challenge of reforming religious education in Egypt*. In E. Mohamed, H.R. Gerber e S. Aboulkacem (a cura di), *Education and the Arab Spring. Resistance, reform, and democracy*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 129-150.
- Heffner R.W. (2007), *Introduction: The culture, politics, and future of Muslim education*. In R.W. Haffner e M.Q. Zaman (a cura di), *Schooling Islam: The culture and politics of modern Muslim education*, Princeton, NJ, Princeton University Press, pp. 1-39.
- Herb M. (2005), *Islamist movements and the problem of democracy in the Arab world*, scritto presentato in occasione dell'Annual Meeting of the Middle East Studies Association.
- Hirschkind C. (2004), *Civic virtue and religious reason: An Islamic counter-public*. In J. Drobnick (a cura di), *Aural cultures*, Toronto, Yyz Books.
- Imber C. (2002), *The Ottoman Empire. The structure of power*, Basingstoke-New York, Palgrave MacMillan.
- Inalcik H. (2001), *The Ottoman Empire. The Classical age. 1300-1600*, London, Phoenix.
- Issawi C. (1963), *Egypt in revolution (an economic analysis)*, London, Oxford University Press.
- Kateb K. (2006), *École, population et société en Algérie*, Paris, Harmattan.
- Kepel G. (2006), *Il Profeta e il Faraone*, Roma, Laterza.
- Kerr M.H. (1968), *Egypt*. In J.S. Coleman (a cura di), *Education and political development*, Princeton, NJ, Princeton University Press, pp. 169-194.
- Khadduri W. (1998), *Arab nationalism and democracy: A critical review*, «The Arab Future», n. 228.
- Khair M.A. [presentatore] (2014), *Special episode on modernizing al-Azhar education*, «Good evening» [trasmissione televisiva dell'emittente CBCtwo], 27/09/2014, <https://www.youtube.com/watch?v=hMavdHr7j4g> (ultimo accesso: 19.05.2017).

- Khuli I. (2015), *Al-Azhar develops its curriculum after claims of its use in extremist ideologies*, «The Monitor», <http://www.al-monitor.com/pulse/ar/originals/2015/06/egypt-azhar-university-curriculum-updates-extremist-sisi.html#> (ultimo accesso: 19.05.2017).
- Kramer M. (1993), *Arab nationalism: Mistaken identity*, «Daedalus», vol. 122, n. 3, pp. 171-206.
- Lacoste Y. (2007), *Enjeux politiques et géopolitiques de la langue française en Algérie: Contradictions coloniales et postcoloniales*, «Hérodote», n. 126, <http://www.herodote.org/spip.php?article288> (ultimo accesso: 19.05.2017).
- Lacouture J. (1971), *Nasser*, Paris, Le Seuil.
- Lezé G. (2001), *La généralisation de l'enseignement primaire au Maghreb. Correspondances*, «Bulletin Scientifique de l'IRMC».
- Lucas S. (2004), *Constructive critics, Hadith literature, and the articulation of Sunni Islam*, Leiden, Brill Academic Publishers.
- Makdisi G. (1981), *The rise of colleges: Institutions of learning in Islam and the West*, Edimburgh, Edimburgh University Press.
- Manduchi P. (a cura di) (2006), *Dalla penna al mouse. Gli strumenti di diffusione del concetto di jihad*, Milano, FrancoAngeli.
- Mantran R. (a cura di) (2011), *Storia dell'Impero ottomano*, Lecce, Argo.
- Marginson S. e Rhoades G. (2002), *Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic*, «Higher Education», vol. 43, n. 3, pp. 281-309.
- Martin G. (1985), *The historical, economic, and political bases of France's African policy*, «The Journal of Modern African Studies», vol. 23, n. 2, pp. 189-208.
- Martin R.C. (2016), *Encyclopaedia of Islam and the Muslim world*, New York, MacMillan.
- Masmoudi R.A. (2008), *Political Islam and the future of democracy in the Middle East*, «theamericanmuslim.org», posted Feb 14, 2008 (online), http://www.theamericanmuslim.org/tam.php/features/articles/political_islam_and_the_future_of_democracy_in_the_middle_east/ (ultimo accesso: 19.05.2017)
- Masry S. El- (2013), *Al-Azhar of post-revolutionary Egypt*, «Daily News Egypt», 20/03/2013 (online), <http://www.dailynewsegypt.com/2013/03/20/al-azhar-of-post-revolutionary-egypt/> (ultimo accesso: 19.05.2017)
- Mazawi A.E. e Sultana R.G. (2010), *Editorial introduction: Situating the «worlds» of Arab education: Critical engagements*. In A.E. Mazawi e R.G. Sultana (a cura di), *The World Yearbook of Education 2010: Education and the Arab «world». Political projects, struggles, and geometries of power*, New York, NY, Routledge.
- Messaoudi A. (2006), *The teaching of Arabic*, «French History», vol. 20, n. 3, pp. 297-317.
- Moatassime A. (1992), *Arabisation et langue française au Maghreb: Un aspect sociolinguistique des dilemmes du développement*, Paris, PUF.
- Mohamed E., Gerber H.R. e Abouikacem S. (a cura di) (2016), *Education and the Arab Spring: Resistance, reform, and democracy*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Momen M. (1985), *An introduction to Shi'i Islam: The history and doctrines of Twelver Shi'ism*, New Haven, CT, Yale University Press.
- Munsen H. (2003), *Islam, nationalism and resentment of foreign domination*, «Middle East Policy», vol. 10, n. 2, pp. 40-53.
- Muqbil R. (2015), *Egypt studies changing religious education curriculum to combat extremism*, «www.dw.com», posted 2015, Feb. 23 (online), <http://www.dw.com/ar/> (ultimo accesso: 19.05.2017).
- Musa Y.A. (2008), *Hadith as scripture: Discussions on the authority of prophetic traditions in Islam*, New York, Palgrave.
- Mweiri M. e Staffell S. (2009), *Talking with religion: Lessons from Iran*, «Turkey and Pakistan, Middle East Policy», vol. 16, n. 1, pp. 63-74.

- Najjar L.S. (2015), *Al-Azhar and the reform of education: What is new after the changes*. In R. Khayyun (a cura di), *Debate over religious education: History and reform*, Dubai, Probe for Study and Research, pp. 83-109.
- National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education (2014), *Curriculum syllabi and evaluating educational outcomes*, Cairo, NAQAAE.
- Pakenham T. (1991), *The scramble for Africa: The white man's conquest of the dark continent from 1876 to 1912*, Munich, Random House.
- Partner P. (1997), *Il Dio degli eserciti. Islam e Cristianesimo: le guerre sante*, Torino, Einaudi.
- Popa S. e Acedo C. (2006), *Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system*, «International Journal of Educational Development», vol. 26, n. 1, pp. 98-110.
- Republic of Tunisia (1995), «Official Journal», decreto n. 95-865 dell'8 maggio 1956.
- Republic of Tunisia, Ministry of Education (1997), *Book of Islamic thought* (11th grade).
- Rippin A. (2005), *Muslims: Their religious beliefs and practices*, London, Routledge.
- Robertson S.L. (2006), *Absences and imaginings: The production of knowledge on globalisation and education*, «Globalisation, Societies and Education», vol. 2, n. 4, pp. 303-318.
- Robinson C.F. (2003), *Islamic Historiography*, New York, Cambridge University Press.
- Robson J. (1999) *Hadith*. In P.J. Bearman, T. Bianquis, C.E. Bosworth ed E. Van Donzel (a cura di), *The Encyclopaedia of Islam*, Leiden, Brill Academic Publishers.
- Sadaalah S. (2004), *Islamic orientations and education*. In H. Daun e G. Walford (a cura di), *Educational strategies among Muslims in the context of globalization: Some national case studies*, Leiden and Boston, Brill Academic Publishers, pp. 27-61.
- Santucci J.C. (1993), *Etat, légitimité, et identité au Maghreb: Les dilemmes de la modernité*, «Confluences Méditerranée», vol. 5, pp. 65-78.
- Schultz T.W. (1963), *The economic value of education*, New York, Columbia University Press.
- Senturk R. (2006), *Narrative social structure: Anatomy of the Hadith transmission network, 610-1505*, Stanford, Stanford University Press.
- Sraïeb N. (1974), *Colonisation, décolonisation et enseignement*, Tunis, Institut National des Sciences de l'éducation.
- Sraïeb N. (1995), *Le Collège Sadiki à Tunis, 1875-1956: Enseignement et nationalisme*, Paris, Editions du CNRS.
- Sraïeb N. (2003), *Anciennes et nouvelles élites du Maghreb*, Tunis et Aix-en-Provence, Inas-Cérès-Édisud.
- Starret G. (2007), *Textbook meanings and the power of interpretation*. In E.A. Doumato e G. Starret (a cura di), *Teaching Islam: Textbooks and religion in the Middle East*, Boulder, CO, Lynne Rienner, pp. 215-231.
- Storm L. (2007), *Democratization in Morocco: The political elite and struggles for power in the post-independence state*, London, Routledge.
- Tahtawi R. al- (2015), *Ministry of Education reviews strategy of intellectual safety*, «The Egyptian Today», <http://www.almasryalyoum.com/news/details/786439> (ultimo accesso: 19.05.2017).
- Tawil S. (2006), *Qur'anic education and social change in northern Morocco: Perspectives from Chefchaouen*, «Comparative Education Review», vol. 50, n. 3, pp. 496-517.
- Telhami S. (1999), *Power, legitimacy and peace keeping in Arab conditions: the new Arabism*. In L. Binder (a cura di), *Ethnic conflict and international politics in the Middle East*, Gainesville, FL, University Press of Florida, pp. 43-60.
- Tibawi A.L. (1979), *Islamic education: Its traditions and modernization into the Arab national systems*, London, Luzac.
- Tyan E. (1999), *Da'wa*. In P.J. Bearman, T. Bianquis, C.E. Bosworth ed E. Van Donzel (a cura di), *The Encyclopaedia of Islam*, Leiden, Brill Academic Publisher.

- UNESCO (2007), *Global education digest 2007: Comparing education statistics across the worlds*, Montreal, UNESCO Institute for Statistics.
- Vercellin G. (2001), *Jihad: l'Islam e la guerra*, Firenze, Giunti.
- Vermeren P. (2002), *La formation des élites marocaines et tunisiennes: Des nationalistes aux islamistes, 1920-2000*, Paris, La Découverte.
- World Bank (2008), *The road not traveled: Education reform in the Middle East and North Africa*, Washington DC, The World Bank.
- Yahia M. (2009), *Shafi'i et les deux sources de la loi islamique*, Turnhout, Brepols Publishers.
- Zaman A. (2006), *Developing an Islamic world view: An essential component of an Islamic education*, «Lahore Journal of Policy Studies», vol. 1, n. 1, pp. 95-105.
- Zia R. (2006), *Transmission of values in Muslim countries: Religious education and moral development in school curricula*. In A. Benavot e C. Braslavsky (a cura di), *School knowledge in comparative and historical perspective: Changing curricula in primary and secondary education*, Hong Kong, CERC-Springer, pp. 119-134.
- Zia R. (2010), *Nationalism, islamic political activism, and religious education in the Arab Region*. In A.E. Mazawi e R.G. Sultana (a cura di), *The world yearbook of education 2010: Education and the Arab «world». Political projects, struggles, and geometries of power*, New York, NY, Routledge, pp. 261-272.
- Zidan M. (2007), *Etat et tribu dans le monde arabe: Deux systèmes pour une seule société*, Paris, Harmattan.
- Zeghal M. (1996), *Gardiens de l'Islam. Les oulémas d'al-Azhar dans l'Égypte contemporaine*, Paris, Presses de Sciences-Po.
- Zeghal M. (1999), *Religions and politics in Egypt: The 'ulama of al-Azhar, radical Islam, and the State (1952-94)*, «International Journal of Middle East Studies», vol. 31, n. 3, pp. 75-95.
- Zeghal M. (2010), *Public institutions of religious education in Egypt and Tunisia: Contrasting the post-colonial reforms of Al-Azhar and the Zaytuna*. In O. Abi-Mershed (a cura di), *Trajectories of education in the Arab world: Legacies and challenges*, New York, NY, Routledge, pp. 111-124.

Presentato il 25 ottobre 2016; accettato per la pubblicazione il 9 gennaio 2017