



L'educazione contemporanea nel Mediterraneo islamico.

Genesi dei sistemi scolastici nazionali tra colonialismo, resistenza religiosa, riformismo e nazionalismo

Sara Mazzei

Abstract: In this article I want to analyse with an historical approach the transformations of educational systems in Mediterranean Muslim countries between the XIX and XX centuries, which led to the default of traditional Islamic education and to the affirmation of modern and contemporary national education. I shall show that the setting of contemporary educational systems is related with colonialism and anti-colonialism (in its various facets: Islamist, Reformist, Nationalist) and with the setting of modern State it-self, with its controversy about laicism of the State.

Keywords: Educational system – Traditional Islamic education – Modern and Contemporary education – Colonialism – Laicism

Parole chiave: Sistemi educativi – Educazione tradizionale islamica – Educazione moderna e contemporanea – Colonialismo – Laicismo

INTRODUZIONE

Nel presente articolo intendo analizzare secondo una prospettiva storica le trasformazioni del sistema educativo nei paesi musulmani mediterranei tra il XIX e il XX secolo, ovvero la graduale affermazione dei sistemi scolastici nazionali contemporanei a scapito del sistema educativo tradizionale islamico. L'intento è mostrare come tali trasformazioni siano legate al colonialismo e alle lotte di liberazione da esso, alla nascita degli stati nazione nella regione e all'emergere nel dibattito pubblico arabo di questioni tipiche della discussione politica europea, come la tematica moderna della laicità dello stato che si ripercuote nella scelta del ruolo che la religione deve avere nell'educazione nazionale contemporanea. Così come la costruzione dello stato arabo-islamico è avvenuta all'interno di una dialettica tesa tra imitazione dello e differenziazione dallo stato occidentale, anche la costruzione dei sistemi educativi è avvenuta all'interno della stessa tensione tra l'imitazione dei sistemi scolastici europei e il tentativo di distaccarsi da essi per creare dei sistemi originali e rispondenti alle proprie specificità



culturali (De Poli 2007). Il sistema educativo tradizionale islamico aveva perso parte della sua efficacia già nel XIII secolo quando Ibn Khaldūn notava come il declino degli imperi musulmani avesse portato con sé una diminuzione della qualità dell’educazione islamica: i *katātīb* (sing. *kuttāb*), scuole coraniche di base, erano numerosi ma scadenti; le *madāris* (sing. *madrasa*), istituti di istruzione superiore, erano diminuite nel numero e si erano mantenute in vita principalmente le facoltà di diritto islamico ubicate nei centri urbani più importanti (Ibn Khaldun 1997). Nel 1798, quando Napoleone sbarcò in Egitto, *al-Azhar* era ancora il centro culturale più prestigioso contando 3.000 studenti; gli unici altri rimasti in piedi in Nord Africa erano la *Qarawiyīn* di Fez in Marocco (De Poli 2007) e la *Zītouna* in Tunisia¹.

L’interesse che spinge ad affrontare tale tematica è inscritto nell’attualità dei processi migratori, nella necessità di inclusione sociale degli studenti di origine arabo-islamica e nella volontà di favorire un processo di integrazione tra sistemi educativi diversi che consenta di mantenere le specificità culturali di ciascuno. Conoscere storia e ideologia alla base dei sistemi educativi odierni ci permette di conoscere la cultura «scolastica» di un popolo, l’insieme di conoscenze, credenze, valori etc. trasmessi come cultura ufficiale nelle scuole e che costituiscono il background culturale minimo della popolazione alfabetizzata.

DALLE *TANZĪMĀT* DELL’IMPERO OTTOMANO ALLA SCUOLA LAICA NELLA TURCHIA CONTEMPORANEA

L’impero Ottomano è un ottimo caso da cui iniziare ad analizzare come il processo di transizione da sistema educativo islamico a sistema educativo nazionale sia stato influenzato dalle dinamiche politiche legate all’emergere degli stati nazione nell’area presa in considerazione². Nel 1839 il giovane sultano ‘Abd al-Majīd emanò le prime *tanzīmāt* (riforme) che si ispiravano al modello politico occidentale, volte a rendere più moderno ed efficiente l’impero e ad abolire le distinzioni tra sudditi musulmani e non. Nel farlo fu guidato dal ministro degli esteri Muṣṭafā Rashīd Pāsha, convinto filo-occidentale che sperava di ottenere il sostegno dell’Europa (Zani 2005).

Il termine *Tanzīmāt* nell’Enciclopedia dell’*Islām* viene definito come nome plurale derivante dal verbo ordinare, mettere in ordine, regolare; è usato in turco moderno e nelle lingue occidentali con il significato di riforme. Nella storia ottomana è utilizzato con tre significati: il primo riguarda l’editto del 3/11/1839 detto *Khatt-i Humāyūn* o *Khatt-i Sherīf di Gulkhāne*, che inaugura la stagione delle riforme; il secondo la somma delle riforme emanate tra il 1871 e il 1881; il terzo

¹ *Al-Azhar* <http://www.azhar.edu.eg/En/u.htm>; *al-Qarawiyīn* <http://www.alquaraouiyine.com>; *al-Zītouna* <http://www.uz.rnu.tn/en/index.asp>

² L’impero ottomano (1299-1923) gestiva direttamente solo esercito e finanze mentre le strutture educative, *katātīb*, *madāris* e *zawāyā* (sing. *zāwiya*) godevano di piena indipendenza ed erano gestite localmente.



l’intero periodo storico che prende appunto il nome di epoca delle riforme. Tali riforme hanno un carattere duale: da un lato invocano Dio e il Profeta, asserendo la necessità di un ritorno alla tradizione, all’interpretazione autentica del Corano e al rispetto della legge sacra; dall’altro propongono nuove istituzioni e un rinnovamento completo dei costumi. Furono emanate dall’alto con l’obiettivo di rinforzare l’Impero ormai decadente e riguardarono la modernizzazione militare, l’inclusione nel governo di rappresentanti delle minoranze non musulmane al fine di accrescerne la fedeltà e la statalizzazione di materie tradizionalmente in mano ai privati, di cui l’esempio più evidente è l’educazione. Le *tanzīmāt* rappresentano dunque il primo intervento statale nell’educazione turca, che supera il rapporto tradizionalmente esclusivo tra scuola e famiglia (EI, s.v. *Tanzīmāt*); in precedenza vi è stata un’unica disposizione sultanale sulla scuola coranica elementare nel 1781 a opera del sultano ‘Abd al-Hamīd I che istituì l’insegnamento obbligatorio della lingua araba, ma questa innovazione fu introdotta solo in poche scuole (EI, s.v. *Kuttāb*). Il processo riformista avvenne tramite una graduale accettazione delle novità stabilite dal potere centrale e una conseguente secolarizzazione delle istituzioni esistenti: negli anni successivi all’editto del 1839 la scuola coranica seguì un lento declino venendo affiancata e poi sostituita da istituzioni scolastiche di tipo occidentale.

Le principali novità nel sistema educativo in ordine cronologico furono le seguenti. Nel 1845 fu creata una commissione educativa che pianificò tre livelli di scuola statale pubblica: primaria (*ibtidā’i mekteb*, poi *ilk mekteb*, in alcune delle quali fu introdotto il turco), intermedia (*rushdiyye*) e superiore. Nel 1847 venne istituito il Ministero dell’Educazione Pubblica per supervisionare le scuole, furono aperte scuole intermedie, un collegio per la formazione degli insegnanti, le alte scuole militari e in seguito basse scuole militari di preparazione ad esse (*i’dādī*). Nel 1850 la commissione educativa affermò che nelle scuole non vi dovevano essere distinzioni in base all’appartenenza religiosa. Nel 1851 fu fondata l’Accademia delle Arti e delle Scienze che ebbe il compito di preparare i libri di testo tramite la traduzione di testi europei sulla scienza e l’arte. Nel 1857 fu stabilita una scuola ottomana a Parigi per il completamento della formazione di studenti selezionati. Nel 1868 sotto pressione francese fu inaugurato un liceo in stile occidentale, il *Ghalata Saray*, che ammetteva studenti di tutte le religioni e lingue e in cui i musulmani erano meno della metà e le lezioni erano interamente in francese come la maggior parte dei professori. Nel 1869 fu elaborata una legge sull’educazione che prevedeva 5 livelli: due elementari (*sibyān* e *rushdiyye*), due secondari (*i’dādīyye* e *sultāniyye*) e uno superiore diviso tra scuole tecniche superiori e università. Le scuole elementari crebbero rapidamente nel numero mentre furono aperti pochi istituti secondari e il *Ghalata Saray* restò a lungo l’unico liceo. Nel 1870 fu aperta l’Università di Istanbul (*dār ül-fünūn*), chiusa dopo appena un anno quando alcune conferenze di al-Afghani provocarono forti proteste da parte



di numerosi ‘ulemā’ (EI 1986, s.v. *Tanzīmāt*)³. La stessa università fu riaperta nel 1900 dal sultano ‘Abd al-Ḥamīd II, non senza paure per la possibilità di insorgenza di nuove conflittualità. Egli temeva che i nuovi sistemi d’istruzione spingessero il popolo alla rivolta e tale paura riguardava soprattutto i corsi di scienze umane e sociali, tanto che nell’università furono proibite le lezioni di filosofia, storia, sociologia e politologia (De Poli 2007). L’università istituì le facoltà di teologia, arte, matematica, scienze e filologia e nel 1908 le scuole di legge e medicina, considerate scienze esatte e non sovversive. Con la riforma di Atatürk nel 1933 l’università si aprì ad altre discipline (Rüegg Walter 2004). Con la proclamazione della Repubblica Turca nel 1923, le scuole coraniche furono smantellate con l’eccezione dei villaggi più remoti (EI, s.v. *Kuttāb*). Il presidente della Repubblica Atatürk era convinto che per trasformare la società era necessario innanzitutto riformare la politica scolastica: già nel marzo del 1924 promulgò la legge sull’unificazione dell’istruzione che aboliva la coesistenza di scuole statali e religiose e descriveva il nuovo sistema educativo come laico, moderno, obbligatorio e gratuito per tutti. In seguito invitò il pedagogista J. Dewey, considerato il massimo esponente mondiale dell’educazione progressista e innovativa, a recarsi in Turchia per fornire suggerimenti su come modificare le istituzioni scolastiche. Dewey restò in Turchia tre mesi durante i quali visitò le scuole, discusse con i docenti e scrisse il «*Report and Recommendation upon Turkish Education*». Le indicazioni date da Dewey furono seguite ad eccezione del suggerimento sull’autonomia delle scuole, necessaria per andare incontro alle esigenze locali, e sulla collaborazione con le scuole straniere; invece l’educazione fu centralizzata e furono abolite le scuole greche e armene oltreché il prestigioso liceo di *Ghalata Saray*. Questa probabilmente fu la causa per cui la riforma non fu pienamente efficace, riuscendo a creare un sistema di alta formazione per le élite dirigenti ma non a sconfiggere l’analfabetismo di massa, obiettivo primario secondo Dewey (Caligiuri 2007).

Possiamo quindi individuare delle analogie tra il riformismo scolastico ottocentesco delle *Tanzīmāt* e quello novecentesco di Atatürk: entrambi puntavano a modernizzare il paese conservandone l’identità e riuscirono a creare un sistema educativo d’élite prestigioso ma non un sistema educativo pubblico uniforme ed efficiente. Per quanto riguarda il rapporto tra educazione e religione la laicità della nuova Turchia portò all’esclusione della religione dall’istruzione nazionale. Tale modello di laicismo radicale fu rivisto su spinta popolare a partire dal 1950 con l’introduzione nelle ultime due classi elementari di un corso facoltativo di religione islamica poi estesa alle medie, l’apertura di una scuola secondaria di istruzione religiosa e la fondazione della facoltà di teologia di Ankara (De Poli 2007). Un simile destino di laicizzazione radicale spettò ai sistemi educativi dei paesi che da territori ottomani passarono nel XX secolo

³ Durante la conferenza su «*l’utilità delle arti*» dichiarò che: «*il profetismo è un mestiere, come quello del filosofo, ma con in più l’ispirazione;* perciò le autorità giudicarono indesiderabile la sua presenza ad Istanbul (Lochon 2009). Il paragone tra la funzione profetica e le arti umane offese le autorità religiose che lo accusarono di razionalismo ed eresia (Kedourie 2012).



sotto la sfera d'influenza sovietica: in Jugoslavia i *katātib* furono chiusi nel 1946 e fu strutturato un sistema educativo ateo in cui la religione non aveva alcun ruolo.

L'EDUCAZIONE IN EGITTO DALLA SPEDIZIONE NAPOLEONICA (1798) ALL'INDIPENDENZA (1952)

I sistemi educativi dei paesi arabi attraversarono un processo di trasformazione simile a quello avvenuto in Turchia per il rapporto ambivalente con il sistema occidentale, ma svilupparono un rapporto ambivalente anche con quello turco da cui tenteranno di distinguersi per rendersi politicamente e culturalmente indipendenti sia dall'occidente che dall'Impero ottomano (e in seguito dalla Turchia). Gli Arabi infatti chiamano «decadenza» il periodo storico in cui i Turchi ebbero la supremazia del mondo musulmano e «rinascita» (*nahda*) i tentativi di riforma politica e culturale volti a recuperare il meglio della tradizione arabo-islamica e contemporaneamente a inserirsi nella modernità assimilando il progresso scientifico e tecnologico dell'Occidente⁴.

Il paese la cui storia mostra più nettamente queste dinamiche probabilmente è l'Egitto, primo paese a guadagnare l'indipendenza dall'Impero ottomano e nuovo punto di riferimento per il mondo musulmano quando Istanbul perse questo ruolo conseguentemente alla svolta laicista impressa da Atatürk.

L'inizio della rinascita fu segnato dalla spedizione napoleonica del 1798 di fronte alla quale il paese si trovò indifeso, scoprendo la propria debolezza e la cultura europea del tempo. L'Egitto era sotto controllo formale dell'Impero Ottomano e quando i francesi andarono via il Sultano affidò il governo a Muḥammad ‘Alī che rimase al potere dal 1805 al 1849, rese ereditaria la sua carica e fece dell'Egitto un paese indipendente nella politica interna ed estera, apprendendo il paese agli Europei. Autoritario e riformatore, sostenne la nascita di tipografie e giornali, favorì la nascita della classe media ed istituì un nuovo sistema scolastico in cui era previsto un insegnamento tecnico di stile occidentale (Zani 2005). La scuola coranica mantenne le sue funzioni ma l'Egitto fu il primo paese che tentò di adattarla alle necessità moderne e di integrarla nel sistema statale: nel 1835 fu per la prima volta nominato un ispettore per queste scuole detto *Mufattish al-makātib* (EI, s.v. *Kuttāb*).

L'opera di Muḥammad ‘Alī fu portata avanti dai suoi successori tra cui il più importante è Ismā‘il Pāshā, che governò dal 1863 al 1879, e nel 1867 ottenne dal sultano la carica di *khedivè*, con cui si sottolineava l'indipendenza egiziana da Istanbul (EI, s.v. *Tanzīmat*). Nello stesso anno il *khedivè* incaricò il Ministero della

⁴ La prima corrente riformatrice dell'*Islām* moderno nacque in Arabia Saudita per opera di Ibn ‘Abd al-Wahhāb (1703-1792), che predicava un ritorno alla religione delle origini e la necessità di padroneggiare la scienza, contrapponendosi al sultanato e ai dotti della legge ritenuti colpevoli della decadenza islamica. Il wahabismo diverrà dottrina di stato in Arabia Saudita e si propagherà in Egitto e in tutto il mondo islamico, influenzando il riformismo degli altri paesi (Zani 2005).



Pubblica Istruzione di ispezionare le scuole coraniche elementari. Egli tentò di unificare l'insegnamento statale e distinse i diversi livelli scolastici, includendo le donne nel programma di istruzione pubblico. I risultati non furono all'altezza delle aspettative a causa della scarsa preparazione degli insegnanti che lavoravano con metodi antiquati e bassi stipendi; inoltre l'istruzione statale restò rivolta ad un ristretto numero di persone (*EI*, s.v. *Kuttāb*). Gran parte della popolazione continuava a frequentare le scuole coraniche non controllate dallo stato, in cui l'aritmetica fu introdotta solo nel 1876. Vi erano quindi due sistemi d'istruzione paralleli, da un lato i *katātib* e dall'altro le scuole statali, che convivevano con scuole straniere spesso finanziate dallo stato e riservate alle élite locali.

Questo periodo si concluse con l'occupazione britannica del 1882⁵. L'amministrazione coloniale sviluppò i settori strategici per i suoi interessi economici, limitando le spese per l'istruzione nonostante ve ne fosse grande richiesta (Zani 2005). Le maggiori sovvenzioni in campo educativo furono rivolte alla supervisione delle scuole coraniche considerate centri della propaganda nazionalista, il cui scopo era più il controllo politico che il miglioramento dell'educazione. Nonostante fosse poco gradita agli Inglesi, la scuola coranica continuò a funzionare parallelamente alle scuole statali: ancora nel 1900 sono documentati casi di bambini che frequentano la scuola statale la mattina e quella coranica il pomeriggio o la mattina presto (*EI*, s.v. *Kuttāb*). Governatore dell'Egitto nel 1883-1907 fu Sir Evelyn Baring noto come Lord Cromer, egli non investì affatto sull'educazione degli Egiziani per i quali vi erano solo tre scuole secondarie statali nell'intero paese che contavano 515 iscritti in tutto e il cui programma appariva utilitaristico e privo di contenuti (De Poli 2007).

Nonostante questo l'Egitto fu pioniere nella regione dell'alta formazione: nel 1908 fu fondata la *Cairo University*, prima università pubblica del paese che aprì sedi succursali a Khartoum e Beirut e inviò numerosi professori nei paesi Arabi del Golfo come esportatori dell'educazione (Kohstall 2012). Nel 1914 la tutela si trasformò in protettorato con la deposizione del *khedivè* e l'insediamento del sultano Husayn Kāmil (Zani 2005). Nel 1919 sempre al Cairo fu fondata l'*American University* (Kohstall 2012). Dopo la Prima Guerra Mondiale, nel 1922 gli Egiziani ottennero la semi-indipendenza sotto la guida di Zaghlūl: gli Egiziani gestivano gli affari interni ma esercito e politica estera restavano in mano inglese (Zani 2005).

Nel 1923 fu promulgata la Costituzione che sancì per la prima volta l'obbligatorietà della scuola elementare e alcuni principi base della politica educativa egiziana. Tre sono gli articoli fondamentali in questo ambito: l'articolo 8: «*Compito dello Stato è quello di garantire l'accesso libero alla formazione a tutti i cittadini indipendentemente dalla loro etnia, dalla loro religione o dalla loro lingua*»; l'articolo 18: «*Lo*

⁵ Avvenuta in risposta alla rivolta nazionalista che aveva deposto il *khedivè* Tawfīq per la sua politica filooccidentale. L'Inghilterra rimise sul trono il *khedivè* e si pose come suo garante, ma di fatto assunse il controllo del paese.



*Stato riconosce la formazione come diritto e monitorizza tutti i livelli di formazione; lo Stato garantisce l'indipendenza delle università e dei centri scientifici»; l'articolo 21: «Sradicare l'analfabetismo è compito e necessità dello Stato» (*Un mondo di scuole2.pdf*). Nel 1928 in opposizione agli Inglesi e al governo egiziano considerato loro complice nacque l'Associazione dei Fratelli Musulmani che auspicava la restaurazione dei principi islamici e osteggiava l'occidentalizzazione dei costumi e dell'istruzione⁶. Nel '36 si approdò all'indipendenza con riserva e nel 1952 alla piena indipendenza⁷.*

Nei XIX secolo si erano sviluppate le riflessioni educative di alcuni intellettuali che avranno ripercussioni sul sistema scolastico del paese influenzando il dibattito pedagogico fino ai tempi attuali. Rifā'a al-Tahtāwī (1801-1874) è uno dei primi esponenti del riformismo islamico liberale che vede nell'Occidente un modello soprattutto per l'assetto istituzionale da dare al paese; il suo pensiero è vicino a quello dei Giovani Ottomani (poi Giovani Turchi). Affascinato dalla filosofia dei Lumi, interessato alle riflessioni sulla natura del potere e contrario al dispotismo, si occupò di svariati temi che declinò in senso pedagogico: l'amor di patria, il progresso economico, l'educazione civica, l'emancipazione della donna, l'abbandono delle superstizioni e l'urgenza di traduzioni scientifiche. Studiò al Cairo ad *al-Azhar* e si dedicò all'insegnamento per tutta la vita; nel 1826 accompagnò a Parigi un gruppo di studenti per studiarne l'amministrazione e vi rimase cinque anni, da questa esperienza deriva il suo libro *L'oro di Parigi*, in cui esalta la bellezza della cultura francese e tramite il quale essa penetrò in Egitto, spingendo all'apertura di scuole per traduttori. Egli esalta il valore della Costituzione e del regime parlamentare che assicura libertà e giustizia, sviluppando l'idea che l'appartenenza nazionale supera e unisce le appartenenze religiose, per cui l'educazione deve mirare a formare il buon cittadino egiziano prima che il buon musulmano. L'educazione deve trasmettere i valori tradizionali ancorandoli ai tempi moderni e deve essere accessibile a tutti in quanto elemento fondante della rinascita della patria e dello sviluppo della società. Nel suo pensiero molta importanza riveste l'educazione della donna che le permette di aspirare a un lavoro come gli uomini e di essere una madre e moglie migliore;

⁶ Essa rappresenta la più radicale manifestazione di insofferenza alla presenza inglese in Egitto; sostiene che il socialismo moderato sia il sistema economico suggerito dal Corano perché permette la convivenza degli aspetti migliori del capitalismo e del socialismo. I Fratelli si definiscono *islamiyyūn* piuttosto che *muslīmūn* per sottolineare il carattere politico dell'*Islām* in contrapposizione alla laicità dello Stato occidentale; si richiamano alla dottrina di Ibn Taymiyya e al wahabismo. Si diffusero in tutto il mondo arabo partecipando al potere (Arabia Saudita, Giordania, Sudan, Kuwait), costituendo gruppi di pressione tollerati (Marocco, Tunisia, Libano) o l'opposizione al regime duramente repressa (Siria, Iraq) (Zani 2005).

⁷ Il protettorato fu sostituito da un'alleanza bilaterale ma l'esercito inglese restava sul territorio controllando il canale di Suez. Ciò fece aumentare il consenso intorno ai Fratelli Musulmani che nel 1949 assassinaron il primo ministro Maḥmūd al-Nuqrāshī Pāshā, condannato da al-Bannā, che a sua volta fu ucciso da Sadat. Ciò avvenne quando la Fratellanza sembrava sul punto di prendere il potere ma riuscirono invece in questo intento i Liberi Ufficiali che deposero il re, proclamarono la Repubblica e portarono il paese all'indipendenza nel 1952. Leader dei Fratelli Musulmani divenne il loro cofondatore Sayyid Qutb (1906-1966) che si contrapporrà duramente al governo socialista di Nasser nella seconda metà del '900 (Zani 2005).



della cultura occidentale critica l'abitudine di lasciare i propri figli alle cure di badanti e nutrici.

Negli ultimi anni della sua vita propone un progetto di riforma dell'istruzione a Ismā'il Pāshā, in cui sostiene che: l'insegnamento primario, incluso quello impartito nelle scuole coraniche, deve avvenire sotto tutela dello stato e dare le conoscenze necessarie al lavoro; l'insegnamento secondario deve essere di molto sviluppato e aperto ai meritevoli; l'istruzione superiore va riservata a coloro che hanno i mezzi (Zani 2005).

Ben diversa la visione dei riformisti tradizionalisti: Al-Afghānī, ‘Abduh, Riḍā. Al-Afghānī (1838-1897), pensatore iraniano e sciita molto influente in tutto il mondo arabo, al contrario dei liberali intende sviluppare la società sui principi dell'*Islām* e considera le influenze culturali francesi un portato negativo del colonialismo. Egli si ispirava alle idee wahabite proponendo un riformismo che partisse dalle fonti coraniche reinterpretandole senza tradirle alla luce della modernità. Sostenne la necessità di acquisire la padronanza di scienza e tecnica occidentali per resistere all'oppressione coloniale e tutto il suo pensiero era volto alla difesa e rivalutazione dell'*Islām*. Egli non sviluppò un progetto educativo, cosa che invece farà il suo discepolo egiziano ‘Abduh (1849-1905), che fu imam, filosofo e sociologo, guida del riformismo egiziano con una prospettiva nazionalista, attento agli aspetti religiosi e pedagogici e alle loro relazioni. Nella sua riflessione rivaluta l'*Islām* come religione razionale, mostrando come il messaggio originale del Corano sia favorevole alla scienza e al progresso e inserendo in questa prospettiva la sua proposta di rinnovamento culturale. Di conseguenza propone di modificare i metodi di insegnamento organizzando l'istruzione su tre livelli: elementare, volto a dare l'insegnamento religioso e del buon comportamento alla massa; un livello più alto, volto allo sviluppo del ragionamento in coloro che dovranno svolgere funzioni pubbliche; l'insegnamento superiore per chi dovrà svolgere il ruolo di professore o guida spirituale.

Riḍā (1865-1935) nacque in Siria ma visse gran parte della sua vita in Egitto al fianco di ‘Abduh ed è considerato il fondatore della *Salafiyya*. Nel 1898 fondò la rivista *al-Manār*, il faro, che diventerà punto di riferimento culturale dei Fratelli Musulmani. Fu fautore del nazionalismo arabo e il più conservatore dei riformisti (Zani 2005). Il maggior risultato della loro influenza sul sistema educativo egiziano è il ruolo che la religione mantenne sempre all'interno di ogni proposta modernizzatrice e di ogni progetto riformatore, infatti l'egemonia culturale che avevano creato fece da argine al laicismo radicale turco che non troverà in Egitto terreno fertile.

Nonostante questo anche in Egitto nel XX secolo si diffuse il nazionalismo laico che mirava a creare una nazione moderna in cui il potere politico fosse indipendente da quello religioso. Fra i nazionalisti egiziani particolarmente importante è Taha Husayn (1889-1972), egli studiò in patria e in Francia, dove apprese il funzionamento dello stato e approfondì cultura e civiltà occidentale e ricoprì in Egitto importanti cariche nel campo educativo: fu rettore



dell’Università di Alessandria e Ministro dell’Educazione (1950-1952), oltreché professore di letteratura araba all’università del Cairo. Sviluppò una filosofia pedagogica che mise in pratica nelle scuole influenzando il sistema educativo del tempo e quello odierno. Essa prevede una scuola aperta a tutti così da garantire pari opportunità e rappresentare uno strumento della giustizia sociale; per tali motivi prevede l’insegnamento gratuito e finanziato dallo stato, che deve anche supervisionare gli istituti di istruzione religiosi e stranieri affinché non elargiscano insegnamenti contrari al programma di istruzione nazionale. Il nazionalismo costituisce la base del suo pensiero e, infatti, era convinto che bisognasse formare nei giovani l’identità nazionale e il sentimento patriottico piuttosto che il sentimento di appartenenza alla *Umma*, la comunità islamica mondiale. Perciò sostenne la necessità di sottolineare le specificità culturali dell’Egitto dando particolare enfasi nell’insegnamento delle discipline umanistiche a temi come la storia antica dei faraoni, il patrimonio culturale arabo e l’influenza della cultura europea; inoltre diede molta importanza all’insegnamento della lingua araba come fattore di unità nazionale. Il sistema educativo che stabilì ricalca quello europeo e prevede un insegnamento primario, che fornisca a tutti le basi del sapere e della cultura egiziana, uno secondario come strumento di miglioramento del singolo e della comunità, ed uno superiore spogliato della sacralità che rivestiva nella tradizione classica islamica e rivolto invece a creare competenze utili allo sviluppo del paese. Si interessò alla formazione degli insegnanti e al riconoscimento del loro ruolo sociale, sottolineando che devono essere competenti e ben pagati in quanto trasmettitori del patrimonio nazionale e sensibilizzatori del popolo alla causa della libertà ed indipendenza nazionali; per tali motivi fu l’inspiratore del primo sindacato di insegnanti.

Suo successore fu Ismā‘īl al-Qabbānī, ministro dell’Istruzione dal 1952 nel primo governo dell’Egitto indipendente. Pedagogista di professione, portò nel sistema scolastico egiziano il modernismo e il pragmatismo di J. Dewey; fedele ai principi del socialismo e del nazionalismo arabo cercò di creare un’educazione moderna araba indipendente sia dalla tradizione islamica che dall’Occidente. Tra le sue iniziative sono da ricordare la creazione di classi sperimentali che svolsero il ruolo di modello per le riforme successive e di istituzioni per la formazione degli insegnanti che divennero in seguito Facoltà di educazione, la fondazione dell’Associazione dei diplomati delle scuole normali per i quali creò anche la *Rivista dell’educazione nuova*. La riforma scolastica del 1953 prevedeva che programmi e metodi si rifacessero al pragmatismo mettendo al centro l’alunno e favorendo il lui l’emergere di spirito critico e competenze utili per il suo futuro da cittadino e lavoratore (Zani 2005). Riorganizzò il percorso formativo nel modo che segue: la scuola primaria fu unificata e prevedeva sei anni di formazione e la gratuità dell’iscrizione e della mensa per sostenere la frequenza; la scuola media/superiore era divisa in rami, uno tecnico e uno generale. Solo i bambini con miglior profitto alle elementari potevano accedere alla scuola media generale e proseguire gli studi all’università dopo ulteriore selezione. La scuola media



venne unificata con un’ulteriore riforma nel 1962 e la diversificazione degli indirizzi post-posta alle scuole superiori (*Modelli scolastici ed educativi.pdf*).

Nasser ricoprì il ruolo di Presidente della Repubblica dal 1954 al 1970 adottando una politica socialista in cui molta importanza veniva data alla diffusione dell’istruzione e alla lotta all’analfabetismo e alle disparità sociali. Durante questo periodo aumentò notevolmente il numero di studenti universitari ed anche le donne poterono accedere agli istituti professionali (Zani 2005). La tradizione egiziana di rispetto del ruolo della religione all’interno delle istituzioni educative sarà mantenuta persino da Nasser che pur modificando il sistema educativo in senso laicista e moderno non arrivò mai all’abolizione dell’insegnamento religioso nelle scuole statali come Atatürk, consapevole che tentare ciò avrebbe destato polemiche e provocato la dura reazione dei Fratelli Musulmani per i quali l’ambito dell’educazione era ed è tuttora un campo essenziale della battaglia politica e culturale.

La politica educativa egiziana fece da traino agli altri paesi arabi indipendenti, infatti l’articolo 1 della Convenzione dell’Unità Araba del 1964 indica come scopo principale dell’educazione «*la creazione di generazioni di arabi, credenti in Dio, fedeli alla madrepatria araba, fiduciosi in sé e nella propria nazione*». L’istruzione e la religione vengono dunque poste insieme al servizio della nazione e il nazionalismo laico non portò nei paesi arabi ad un laicismo radicale come in Turchia (De Poli 2007).

IL RUOLO DEL COLONIALISMO SUI SISTEMI EDUCATIVI DEGLI ALTRI PAESI MUSULMANI MEDITERRANEI

Il caso opposto al laicismo turco può essere riscontrato in Libia, il paese musulmano mediterraneo meno influenzato dal laicismo e dall’occidentalismo.

In Libia i *katātib* rimasero a lungo l’unica forma di istruzione di base mentre le scuole primarie nazionali sono state introdotte gradualmente solo nella seconda metà del 1900 (EI, s.v. *Kuttāb*). All’epoca della riconquista ottomana della Libia nel 1835⁸ si era radicata in Cirenaica la confraternita della Senussia, nome che prese dal fondatore Alī al-Sanūsī, portatrice di un *Islām* malikita austero e popolare che riscontrò l’accettazione delle tribù arabe beduine locali.

Nella confraternita lo *shaykh* svolgeva la funzione di guida spirituale occupandosi della formazione del buon musulmano tramite l’insegnamento del Corano e della vita del Profeta. Al-Sanūsī nel 1856 scelse l'oasi di Jaghbūb (Giarabub) come nuovo centro della Confraternita, esso fu articolato intorno ad una moschea e ad una scuola con intorno le abitazioni dei confratelli e degli

⁸ L’Impero Ottomano conquistò la Libia nel 1517, ma essa fu conquistata dai Caramanli che la governarono dal 1711 al 1835. Le regioni libiche hanno storie diverse: la Cirenaica è la regione orientale legata all’Egitto e al mondo arabo classico (in passato appartenne all’Egitto greco e all’impero bizantino); il Golfo Sirtico la divide dalla regione occidentale, la Tripolitania legata al Maghreb (in passato appartenne alla fenicia Cartagine e all’impero romano d’occidente (Evans-Pritchard 1979).



studenti che arrivarono ad essere più di 300: l'oasi divenne sede di una *madrasa* seconda in Africa solo a quella di *al-Azhar*. Al-Sanūsī era un erudito scrittore, aveva una biblioteca di circa 8.000 volumi che comprendevano diritto islamico, misticismo, filosofia, storia, esegesi coranica, poesia, astronomia, astrologia. Al-Sanūsī educava personalmente i futuri capi della Confraternita prima di nominarli *shaykh* alla guida dei monasteri aventi la facoltà di ordinare i confratelli e accettare aderenti; la gerarchia dipendeva dal livello di istruzione, che costituiva uno degli obiettivi principali. Vista la fiducia che le popolazioni beduine accordavano alla Senussia, l'Impero Ottomano la accettò come rappresentante della popolazione e governante del territorio che gli garantiva la riscossione delle tasse e la pace, riconoscendogli così un ruolo politico. Questo ruolo divenne più marcato quando la confraternita decise di contrastare l'avanzata francese nel deserto prima e la colonizzazione italiana poi.

Il tentativo di conquistare la Libia da parte dell'Italia ebbe inizio nel 1911⁹ ma fu a lungo fallimentare a causa della tenace resistenza del popolo libico; la guerra ebbe però il tempo di trasformare i monasteri da luoghi di cultura a luoghi di addestramento e l'impegno bellico portò ad una progressiva deculturazione della popolazione beduina.

Nel 1917 il governo Giolitti trattò il termine della tregua con *al-Hukūma as-Sanusiyya*, governo della Senussia. Essa finì con il Fascismo e dal 1923 al 1932 si combatté una guerra più spietata della precedente in cui l'obiettivo era la distruzione della confraternita e la sottomissione della popolazione: furono distrutti i monasteri e le *zawāyā* (*plur. di zāwiya*), creati campi di concentramento, corrotti i capi e divise le tribù tra sottomesse e ribelli; la resistenza fu comunque forte e durò fino all'impiccagione in pubblica piazza dell'ultimo eroe 'Umar al-Mukhtār nel 1931.

Dal 1932 al 1942 vi fu la colonizzazione vera e propria che aveva come obiettivi di non far ricostruire la Senussia e di trasformare i beduini seminomadi in cittadini obbedienti allo stato italiano. Il governo fascista mostrava rispetto formale per la religione islamica e assecondava gli *'ulamā'* nella repressione delle «eresie» e nel proibizionismo vietando l'alcool e il gioco d'azzardo, costruiva moschee e mantenne in vigore la legge islamica e l'insegnamento coranico nei *katātib*. Fondò a Tripoli un seminario per evitare che gli studenti andassero a studiare ad *al-Azhar* o in Tunisia dove sarebbero stati soggetti alla propaganda anti-italiana di inglesi e francesi.

Vi erano dal 1911 poche scuole italiane, ma, sotto il fascismo, la politica scolastica crebbe di importanza in quanto considerata strumento del consolidamento morale della conquista militare. Vennero abolite le classi miste e create scuole solo per Arabi e scuole solo per Italiani, l'unico insegnamento effettuato dai maestri arabi era quello coranico per i bambini più piccoli e

⁹ Nell'ambito della guerra italo-turca l'impero ottomano nel 1912 firmò il trattato di Losanna rinunciando alla Libia e la guerra si trasformò in un conflitto tra l'Italia e la confraternita, unico soggetto politico del territorio (Evans-Pritchard 1979).



l'insegnamento della lingua italiana aveva la precedenza sull'arabo. L'obiettivo era acculturare gli arabi quel tanto che bastava a formalì come impiegati dipendenti degli italiani, impedendogli di raggiungere gli stessi livelli di istruzione e tenendoli così sotto controllo (Evans-Pritchard 1979). Alla fine della seconda guerra mondiale l'ONU approvò l'indipendenza libica e nel 1951 Idris Al-Senussi divenne re del Regno Unito di Libia. Dopo l'indipendenza, il sistema educativo fu modellato su quello del vicino Egitto, prevedendo l'istruzione obbligatoria e gratuita per tutti i ragazzi dai 6 ai 15 anni di età, con la scuola elementare che dura 6 anni e fornisce un'educazione di base a cui segue un triennio di istruzione secondaria impartita in istituti d'istruzione generale; vengono mantenute in funzione le numerose scuole coraniche organizzate dalle moschee. Le principali università del Paese sono quella di Bengasi fondata nel 1956 e quella di Tripoli fondata nel 1973.

Negli anni che seguirono la politica monarchica provocò malumori perché considerata filo-occidentale da una popolazione che guardava all'Egitto di Nasser e desiderava appoggiarlo contro Israele e gli inglesi. Erano soprattutto gli studenti a manifestare a favore dell'alleanza tra Libia ed Egitto: le manifestazioni furono represse nel sangue; nel 1965 vennero chiuse le scuole considerate centro della propaganda dei giovani nazionalisti; nel 1966 a Tripoli all'Assemblea Costituente dell'Unione generale degli studenti libici la polizia arrestò tutti i dirigenti. Al-Idris fu deposto nel 1969 da un gruppo di ufficiali guidati da Mu'amar al-Gheddafi, che si richiamavano all'esperienza egiziana di Nasser e diedero vita alla *Jamāhīriyya*, Repubblica araba di Libia. A differenza di Nasser, Gheddafi mirò a realizzare il socialismo islamico con l'applicazione della *shari'a*; le due ideologie differenti nella concezione del rapporto tra stato e religione restano simili per il nazionalismo e l'antimperialismo. L'ideologia politica di Gheddafi si trova espressa nel suo *al-Kītāb al-Akhḍar*, *Il libro verde*, che contiene un capitolo dedicato all'educazione in cui la globalizzazione dell'educazione sul modello occidentale viene additata come conformistica e irrispettosa della cultura dei popoli. Gheddafi rimase al potere in Libia fino al 2011 quando fu ucciso dalla coalizione NATO. Il sistema di istruzione libico sembra essere stato abbastanza efficace nella lotta all'analfabetismo portando in 60 anni la percentuale di analfabetismo, nel 2007, al 16% (*Un mondo di scuole.pdf*).

Nel Mashreq fu forte l'influenza inglese in concorrenza con i francesi: l'area Siro-libanese era sotto mandato francese e vi furono impiantate numerose scuole missionarie cattoliche francesi e protestanti inglesi e americane che contribuirono alla scolarizzazione delle minoranze cristiane e servirono da avamposto culturale al dominio europeo. Alla vigilia della Prima Guerra Mondiale le scuole occidentali nei territori arabi erano molto numerose: 500 francesi, 675 americane, 178 britanniche; le più prestigiose si trovavano a Beirut ed erano il Collegio Gesuita (oggi Università St. Joseph) e il Collegio Protestante Siriano (oggi Università Americana di Beirut). Nessuna attenzione fu riservata alle scuole pubbliche statali che ricevettero meno finanziamenti di quanti ne ricevessero



dall’Impero Ottomano; di queste scuole venivano soltanto controllati i contenuti al fine di non permettere la diffusione di idee rivoluzionarie ed è importante notare che i programmi più censurati erano quelli di storia: essi sorvolavano sugli eventi storici che avrebbero potuto instillare nella popolazione sottomessa il desiderio di emulazione, ne sono esempio l’assenza della Rivoluzione Francese e dei processi di democratizzazione in Occidente (De Poli 2007). Dopo la seconda guerra mondiale in Palestina gli Inglesi cercarono di laicizzare e modernizzare i *katātīb*, mentre in Siria erano numerosissimi, ben 1.229 nel 1943, e solo in seguito vennero riconvertiti in scuole statali laiche (EI, s.v. *Kuttāb*).

Nel Maghreb, le scuole missionarie dell’Alleanza israelita e dell’Alleanza francese giocarono il ruolo di apripista al colonialismo, ma il sistema dei *katātīb* è sopravvissuto grazie agli sforzi per innalzarne il livello qualitativo e arricchirne il curriculum, alla generosità dei filantropi e per l’importanza a esso attribuita dal movimento anticolonialista. In Algeria, la Francia incoraggiò l’insediamento della Società missionaria d’Africa e delle Suore Missionarie d’Africa; le loro scuole avevano il compito di diffondere il cristianesimo e la lingua e cultura francese, quindi di creare consenso culturale intorno alla colonizzazione (De Poli 2007). Le scuole francesi non confessionali, totalmente francesi nelle forme e nei contenuti, educavano i figli dei coloni e un ristrettissimo numero di bambini algerini appartenenti all’élite, mentre nessuna attenzione era riservata all’educazione del resto del popolo. Negli anni ‘30 un’associazione di ‘*ulamā*’ cercò di ravvivare il sistema educativo tradizionale con lo scopo di proteggere le giovani generazioni dall’influenza modernizzatrice dei francesi (EI, s.v. *Kuttāb*). Nell’anno scolastico 1950-51 frequentava le scuole elementari nazionali poco meno del 20% dei bambini algerini e meno del 10% degli insegnanti era musulmano. L’Algeria raggiunse l’indipendenza nel 1962 dopo una guerra molto sofferta; già nel 1964 fu emanato il primo decreto per riorganizzare l’educazione musulmana in base alle esigenze dovute alla nuova situazione (De Poli 2007).

Nel Marocco precoloniale l’istruzione era quasi esclusivamente impartita nelle *zawāyā* delle confraternite marabutte, caratterizzate da una forma di sufismo popolare (De Poli 2007). Le *zāwāya* erano comunità di credenti che vivevano insieme intorno ad una moschea sotto la guida di uno *shaykh*, musulmano devoto e mistico che organizzava la vita collettiva e provvedeva all’insegnamento presso i suoi seguaci sia della religione che di lettura, scrittura e aritmetica (‘Abd Al-Wahāb ash-Sha‘rānī 1961). Le scuole coraniche, *kuttāb* o *msid*, termine marocchino derivante dal classico *majid*, offrivano l’istruzione elementare; i collegi religiosi, *madrasa*, assicuravano l’istruzione superiore di diritto e dottrina islamici. Alcuni fra questi istituti, quali l’università di *Qarawiyīn* (stabilita nel IX secolo a Fez), sono attivi tuttora. Durante il periodo coloniale, iniziato nel 1912, venne istituito un sistema di scuole pubbliche sul modello francese destinato alla formazione della classe dirigente locale, esse adottarono il francese quale lingua di insegnamento e modelli formativi di importazione occidentale. Il governatore Lyautey istituì tre scuole secondarie destinate ai giovani delle élite locali



dichiarando che era necessario sorveglierle per non farle diventare centri propagatori di rivoluzione e disordine; per tale motivo i programmi di storia erano censurati come in Siria (De Poli 2007). Anche qui il prestigio degli istituti di formazione tradizionale crebbe notevolmente per il loro ruolo di centri di propaganda nazionalista contro il protettorato francese (EI, s.v. *Kuttāb*). Il Marocco mantenne la sua unità grazie alla collaborazione tra monarchia Alawita e confraternite islamiche, che godevano di prestigio presso la popolazione e riuscirono a non far dividere la componente araba da quella berbera quando i Francesi cercarono di privilegiare i Berberi a scapito degli Arabi. Il Marocco ottenne l’indipendenza nel 1956.

In Tunisia la più importante istituzione educativa fu per secoli la grande moschea *Zitouna*, fondata nel 734 D.C. da Ibn Al-Habbāb e considerata la più antica università islamica. Fu sotto la dinastia degli Hafṣidi (1237-1573) che visse il periodo di massimo splendore, ed è in questo periodo che vi compì i suoi studi anche il già citato studioso Ibn Khaldūn che la considerava seconda soltanto ad *Al-Azhar*; con la caduta della dinastia anche la *Zitouna* esperì un periodo di declino (<http://www.uz.rnu.tn/en/index.asp>). La dinastia degli Husainidi, regnante dal 1705 come *Bey* (governatori) dell’impero ottomano, si avvicinò alla cultura occidentale e soprattutto francese cercando di modernizzare il paese anche con la fondazione di scuole ed istituti di studi superiori moderni; si ha dunque in questo periodo il primo tentativo di riforma per iniziativa interna (Laroui Abdallah 1982). Il riformismo ottocentesco tunisino di impronta laica e modernista si diffuse anche grazie agli studiosi della *Zitouna*, che tentarono di riformare anche se stessi per riaccquistare l’antico splendore. Infatti la prima riforma della *Zitouna* è del 1842 ad opera di Ahmed Bey, quindi prima della colonizzazione francese, così come il tentativo del 1876 di inserire nei curriculum le scienze moderne, ostacolato dagli *Shaykh* conservatori (<http://www.uz.rnu.tn/en/index.asp>). La Tunisia fu soggetta al protettorato francese dal 1881 al 1956 e la resistenza alla colonizzazione durò dal suo inizio alla sua fine e fu guidata dagli studenti (Laroui Abdallah 1982). In questo periodo il potere coloniale cercò di imporre il proprio sistema educativo e di marginalizzare la *Zitouna*, considerata centro della resistenza culturale contro la Francia. Intanto la *Zitouna* si riformò nel 1912 organizzando il proprio sistema educativo in tre cicli e nuovamente nel 1933, per arrivare nel 1951 ad istituire una branca di studi moderni. Nel 1956, all’alba dell’indipendenza essa fu trasformata in Università (<http://www.uz.rnu.tn/en/index.asp>).

CONCLUSIONI

A partire dal 1800 le scuole coraniche entrarono in competizione con le scuole di tipo occidentale, che impartivano spesso anch’esse un’educazione musulmana ma in modo più efficiente, e con le scuole missionarie cattoliche (francesi) o protestanti (americane e inglesi). Nei territori colonizzati il tessuto formativo



locale fu indebolito e fu bloccato qualsiasi tentativo di riforma indipendente sul modello riformista turco o egiziano; le scuole di alta formazione avevano prezzi proibitivi ed erano destinate solo alle élite formate da coloni e pochi indigeni selezionati (EI, s.v. *Kuttāb*).

L'insegnamento moderno costituiva per i governanti un pericolo e per questo rimase ristretto alle élite, o scadente se rivolto all'intera popolazione, ma riuscì lo stesso a rivoluzionare i modelli educativi locali con l'introduzione del principio di laicità e a diffondere ideologie progressiste, infatti si formeranno nelle prime scuole moderne i leader nazionalisti che rovesceranno i governi coloniali e il sultanato. I leader dei governi post-coloniali tenteranno di istituire dei sistemi educativi pubblici, moderni e legati alla tradizione locale; pertanto i sistemi scolastici nazionali contemporanei dei paesi arabo-islamici mediterranei sono strutturati sul modello occidentale e presentano specificità culturali legate agli eventi storici e politici dell'ultimo secolo come il colonialismo e le lotte per l'indipendenza (De Poli 2007).

Il risultato di questo processo di trasformazione lungo due secoli non sembra aver portato a un risultato omogeneo ed efficiente. Infatti, a caratterizzare questi paesi è ad oggi la presenza di sistemi educativi paralleli, tra i quali il sistema educativo pubblico statale risulta essere spesso il più scadente; ad esso si affianca un sistema educativo islamico privato tradizionale, con la sopravvivenza dei *katātib* in alcuni territori, e un sistema educativo islamico privato moderno che unisce l'educazione religiosa all'apprendimento tecnologico e delle lingue straniere risultando efficace; in tutta l'area sono ampiamente diffuse le scuole internazionali private (francesi, inglesi, italiane, americane etc.) che forniscono una formazione secondo il modello europeo di riferimento.

Possiamo concludere che non vi è uguaglianza nella possibilità di accesso all'educazione, vista la cospicua discrepanza del prezzo dell'iscrizione a queste diverse scuole e la difficoltà se non impossibilità di accedere all'Università dopo aver frequentato la scuola pubblica statale. I processi di riforma sembrano aver fallito l'obiettivo di far convergere la cultura tradizionale e le scienze europee all'interno di un sistema di istruzione pubblico di qualità che garantisse la parità di accesso, l'uguaglianza delle possibilità, il diritto all'istruzione e la qualità dell'insegnamento.

BIBLIOGRAFIA

- ABD AL-WAHHAB ASH-SHA'RANI 1961, *Vite di sheikh musulmani*, a cura di Virginia Vacca, Edizioni Paoline, Bari.
- CALIGIURI M. 2007, *Prove tecniche di democrazia. Il progetto educativo di John Dewey in Turchia*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- DE POLI B. 2007, *I musulmani nel terzo millennio. Laicità e secolarizzazione nel mondo islamico*, Carocci editore, Roma.



- EI, *Encyclopédie de l'Islām*, E.J. Brill, Leiden, Paris 1986, s.v. *Tanzīmāt*, s.v. *Kuttāb*, s.v. *Djami'a*.
- EVANS-PRITCHARD E. E. 1979, *Colonialismo e resistenza religiosa nell'Africa settentrionale. I Senussi di Cirenaica*, Edizioni del Prisma, Catania.
- IBN KHALDUN 1997, *Discours sur l'histoire universelle, Al-Muqaddima*, Sinbad, Paris.
- KOHSTALL F. 2012, *Free transfer, limited mobility: A decade of higher education reform in Egypt and Morocco*, REMMM 131, 91-110.
- LAROUI A. 1982, *L'histoire du Maghreb. Un essai de synthèse*, La Découverte /Maspero, Paris.
- ZANI G.L. 2005, *Educazione in Islam. Fonti, storia, prospettive*, Editrice La Scuola, Brescia.

SITOGRAFIA

- www.azhar.edu.eg/En/u.htm (*al-Azhar*)
- www.alquaraouiyine.com (*al-Qarawiyīn*)
- www.uz.rnu.tn/en/index.asp (*al-Zītouna*)
- www.usrlazio.it/_file/documenti/intercultura/3.3%20-%20Sistemi_scolastici.html (*Un mondo di scuole2.pdf; Modelli scolastici ed educativi.pdf*).
- KEDOURIE E. 2012, *Jamāl al-Dīn al-Afghānī. Muslim journalist and politician*, www.britannica.com/biography/Jamal-al-Din-al-Afghani
- LOCHON C. 2009, *Jamal-al-Din al-Afghani (1838-1897): Panislamiste et Franc-Maçon*, www.grandorientarabe.org/index.php?p=1_115_Jamal-al-Din-al-AFGHANI-Panislamiste-et-Franc-Ma-on
- RÜEGG WALTER 2004, "European Universities and Similar Institutions in Existence between 1812 and the End of 1944: A Chronological List", in: Rüegg, Walter (ed.): *A History of the University in Europe. Vol. 3: Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*, Cambridge University Press, ISBN 978-0-521-36107-1.
- SOBHY H. 2015, *To Get Rid of Extremism in Egyptian Education, Understand Its Roots*, Al-Fanar Media, www.al-fanarmedia.org/2015/11/to-get-rid-of-extremism-in-egyptian-education-understand-its-roots/



OCCHIALÌ – RIVISTA SUL MEDITERRANEO ISLAMICO (N.1, 2017)

L'AUTRICE

Sara Mazzei è pedagogista. Laurea triennale in Scienze dell'educazione 110/110 (Unical), titolo tesi: *Pedagogia del dialogo ed educazione aperta: dalle favelas brasiliane ai campi nomadi*. Laurea specialistica in Scienze Pedagogiche per l'interculturalità e i media, 110/110 e lode (Unical), titolo tesi: *Integrazione degli studenti musulmani. Analisi dell'universo culturale di riferimento. Il caso studio dell'Egitto*. È stata relatrice al Convegno *Esplorare i Territori Mentali. L'eredità di Fatema Mernissi* con un intervento dal titolo: *Fatema Mernissi e l'educazione in Marocco*.

E-mail: saramazzei1989@gmail.com