

Pietro Barbetta – Alberto Merlo***

Bambini Talibé in Guinea Bissau: storie di famiglie e bambini***

Abstract

Questo saggio prende come punto di partenza le voci delle famiglie e dei bambini della Guinea Bissau, per far emergere la loro prospettiva; questo ha un duplice valore. Il primo è quello di approfondire il fenomeno dei Talibé e cercare di comprenderne la complessità. La seconda funzione della narrazione – che possiamo considerare terapeutica – consiste nell’opportunità, per le persone coinvolte, di creare un percorso di costruzione identitaria. L’articolo vuole fornire una descrizione della realtà dei bambini Talibé in Guinea Bissau partendo dalla narrazione dei bambini stessi e dei genitori coinvolti. Molti bambini vengono mandati dalle famiglie nelle Scuole Coraniche in Senegal, soprattutto a Dakar. In questi contesti, il bambino si trova spesso a dover passare la maggior parte delle sue giornate per strada a chiedere l’elemosina

* Pietro Barbetta insegna presso il Corso in inglese di Clinical Psychology all’Università di Bergamo. Direttore clinico e scientifico di ISSST (International School of Systemic Therapy) nei contesti Transculturali, membro di APA (American Psychology Association), tiene seminari presso Scuole di specializzazione in psicoterapia a orientamento psicoanalitico e sistemico. Ha lavorato in vari paesi europei, nord e sudamericani. Ha scritto *Locura y Creacion* (Gedisa, Barcelona), con Inga Britt Krause, Maria Esther Cavagnis e Umberta Telfener, *Ethical and Aesthetic Exploration of Systemic Practices* (London, Routledge) e *Linguaggi senza senso. Clinica transculturale* (Milano, Meltemi)

** Alberto Merlo, born on 25 August 1993, graduated in ‘Optics and Optometry’ at the University of Milan Bicocca in 2016. He specialises in assessing the relationship between vision and posture and publishes several articles in RIO – Rivista Italiana di Optometria. In 2020 he graduated in “Psychological Sciences and Techniques” and in 2022 in “Clinical Psychology for Individuals, Families and Organisations” at the University of Bergamo with a thesis entitled “Human rights and respect for culture: the Talibé history in Guinea Bissau from an ethnopsychosocial perspective”. In 2023, he designed and coordinated a project with children at a school in Kibera (Nairobi), Kenya.

*** Questo articolo è l’esito di una ricerca che ha avuto come primo passaggio l’elaborazione di una tesi di laurea magistrale in “Clinical Psychology for Individuals, Families and Organizations” presso l’Università degli Studi di Bergamo. La tesi ha il titolo “Human rights and respect for culture: the Talibé history in Guinea Bissau from an ethnopsychosocial perspective”, ha come relatore il professor Pietro Barbetta e correlatrice la professoressa Gandolfi Paola. La tesi è stata discussa a Settembre 2022. Gli autori ringraziano sentitamente la Prof.ssa Gandolfi per la consulenza nella stesura di questo articolo, soprattutto in relazione alla lingua araba e per il contributo portato nella scrittura e rilettura di questo articolo.

per poter portare una certa somma di denaro al maestro. Le ragioni che spingono i genitori ad affidare il proprio figlio a queste persone sono molte, per esempio le scarse opportunità educative presenti sul territorio guineano, le motivazioni religiose e quelle economiche. Nonostante il gran numero di bambini coinvolti, si tratta di un fenomeno poco conosciuto in Europa (Finco, 2020). Cercare di dare voce alle diverse figure coinvolte è importante per contribuire alla creazione di una narrazione che tenga conto delle diverse condizioni sociali, culturali, religiose e psicologiche.

Keywords

Bambini Talibé, narrazione, storie, approccio etnopsicosociale

Abstract

This essay takes as starting point the voices of families and children from Guinea Bissau, to bring out their perspective. The narrative holds a twofold value. The first is to delve into the phenomenon of Talibé and seek to understand its complexity. The second function of this narrative, which can be considered therapeutic, lies in the opportunity for the individuals involved to embark on a path of identity construction. The article aims to provide a description of the reality of Talibé children in Guinea Bissau, drawing from the stories of the children and the parents involved. Many children are sent by their families to Quranic schools in Senegal, particularly in Dakar. In this context, the children often find themselves spending the majority of their days on the streets begging for alms to bring a certain amount of money to the teacher. The reasons for parents to entrust their child to these people are many, they include the limited educational opportunities available within Guinea Bissau, religious motivations, and economic factors. Despite the significant number of children involved, it remains a little-known phenomenon in Europe (Finco, 2020). Seeking to give voice to the various figures involved is crucial in contributing to the creation of a narrative that takes into account diverse social, cultural, religious, and psychological conditions.

Keywords

Childhood, narration, stories, ethnopsychosocial approach

La Guinea Bissau nel panorama postcoloniale africano

La storia della Guinea Bissau può essere divisa in tre gradi periodi: il periodo precoloniale in cui si riscontra l'influenza dell'Impero del Mali; il periodo Coloniale caratterizzato dalla colonizzazione portoghese, e il periodo postcoloniale che va dalla Guerra d'indipendenza alla situazione attuale. Tra il 1200 e il 1400 la zona occidentale dell'Africa era dominata dall'Impero del Mali che includeva l'attuale Guinea Bissau (Hudgens &

Trillo, 2005). I primi colonizzatori Portoghesi arrivano a Capo Verde e in Guinea Bissau verso la metà del Secolo Quindicesimo (Manetti, 2019). Nel 1879 vengono riconosciuti due territori distinti: Capo Verde e Guinea Bissau (Havik, 2004).

Tra il 1884 e il 1885 si svolge la “Conferenza di Berlino”, nota anche come “Conferenza dell’Africa occidentale” o “Conferenza sul Congo”. Con questa conferenza, i vari Stati europei si dividono l’Africa, cercando di “regolare” la colonizzazione. L’Africa diviene “spazio europeo”, senza alcuna considerazione per gli aspetti storici, culturali, antropologici ed economici delle popolazioni locali (Abwa, 2013). Da qui in poi il Portogallo si afferma come colonizzatore di una serie di territori sparsi in tutta l’Africa, tra cui la Guinea Bissau. La colonizzazione dura circa cent’anni, fino a quando, dopo una lunga Guerra, il 14 settembre 1974 il Portogallo riconosce l’indipendenza della Guinea Bissau. Da lì inizia il rientro dei soldati a Lisbona (Lobban & Mandy, 1997). Il periodo successivo è punteggiato da forti instabilità politiche, facilmente evidenziabili dai numerosi colpi di stato – o tentativi falliti – che caratterizzano la storia recente della Guinea Bissau. Tra il 1974 e il 2022 ci sono quattro colpi di stato (Nautaran, 2022).

La questione coloniale e post-coloniale riguarda l’intero continente africano e parte del Medio Oriente. Viene posta, in termini teatrali, nel 2012, da Gregory Doran, Paterson Joseph, Ray Fearon e un gruppo di attori che – con la Royal Shakespeare Company – mette in scena il *Giulio Cesare* di Shakespeare². In un’intervista a proposito di questa scenografia, Doran, Joseph e Fearon spiegano le loro intenzioni.

Il *Giulio Cesare* è, in Africa, il lavoro teatrale più conosciuto e seguito. La ragione consiste nelle affinità tra il testo teatrale, la pièce – che concernono le vicende dell’assassinio di Cesare da parte dei congiurati romani – e le vicende relative alle rivoluzioni e guerre di liberazione in Africa e Medio Oriente. Il gruppo di attori di questa pièce – tra i quali Paterson Joseph e Ray Fearon, svolgono rispettivamente la parte di Bruto e Antonio – è composto da uomini e donne africani.

L’intento politico della pièce è mostrare che, come durante le vicende dell’assassinio di Cesare nell’antica Roma – messe in scena in maniera realistica da Shakespeare – si fosse creato lo stesso vuoto di potere accaduto dopo le guerre di liberazione dal colonialismo, che ha sostituito, al dominio fantoccio coloniale, un vuoto politico occupato da gruppi tra loro armati l’uno contro l’altro, in un contesto in cui, al potere coloniale, si sostituiscono condizioni di guerra civile, golpe ripetuti, totalitarismi più o meno feroci (Bhabha, 2020).

² <https://www.youtube.com/watch?v=5HU8SA33j2w>

Per parafrasare un romanzo di Chinua Achebe (2010) il cui titolo inglese è *No Longer at Ease* – tradotto con *Ormai a disagio* – ci si trova di fronte all'impossibilità di tornare alla condizione pre-coloniale, da un lato, e di affacciarsi a un regime democratico a misura Europea, dall'altro. In altri termini, la condizione post-coloniale, lungi da poter costruire un idilliaco regime democratico, diventa condizione di disperazione sociale e culturale (Balandier, 2022, Barbetta, 2022). A questa condizione conseguente alla colonizzazione delle potenze occidentali, va aggiunta la colonizzazione arabo-islamica, colonizzazione che ha creato una marcata separazione tra chi, designato come religioso ha avuto la possibilità di apprendere la lingua araba attraverso lo studio del Corano, e chi è rimasto escluso dalla lingua araba e vive la propria vita parlando la lingua dell'etnia di appartenenza, qualche lingua veicolare e la lingua coloniale: portoghese, inglese, francese.

La Guinea Bissau è uno degli Stati più poveri del mondo; oltre due terzi della popolazione vive ancora al di sotto della soglia di povertà (The World Bank Data, 2020). Il 62,4% dei bambini termina il primo ciclo di studi e solo il 14% completa il 12° grado. Ciò influisce sul grado di alfabetizzazione che rimane molto basso, pari a circa il 55% a livello nazionale, ma con un divario significativo tra maschi (69%) e femmine (42%) (UNESCO, 2016). Le strutture educative sono poche e molti studenti vivono a lunga distanza dalla scuola, con pesanti ripercussioni sulla frequenza (Saber Country Report, 2017). Infine, in questa condizione di vuoto politico, culturale ed economico, il narcotraffico degli ultimi trent'anni ha avuto un ruolo centrale nelle vicende politiche. Un ristretto numero di persone gestisce e organizza il transito di droghe, soprattutto cocaina, dal Sud America all'Europa (Shaw, 2015). In Guinea Bissau le istituzioni e il sistema giudiziario non hanno trovato equilibrio e non sono stati in grado di offrire risposte a queste tematiche (Embalò, 2012).

I bambini Talibé in Guinea Bissau

La realtà dei bambini Talibé nasce e si sviluppa in Africa occidentale verso la fine del 1800 a seguito della colonizzazione islamica. Il termine Talibé viene utilizzato per descrivere ragazzi di età inferiore ai 18 anni (O'Brien, 1969), che vivono sotto la tutela e l'influenza di un maestro religioso, chiamato Marabù (Perry, 2004) il quale riceve dalla famiglia il mandato di insegnare il Corano ai bambini (Carr, 2012). I bambini, generalmente maschi, vengono inviati nelle scuole gestite dai Marabù e dovrebbero affrontare, un corso di studi sul Corano. Queste scuole sono distanti dal paese di origine; i genitori affidano i propri figli al Marabù che dovrebbe provvedere all'insegnamento del Corano (Zoumanigui, 2016).

Prima dell'arrivo dei coloni occidentali, specialmente in Senegal, le Scuole Coraniche sono l'unico sistema educativo, soprattutto nelle zone rurali (André & Demonsant, 2013). Con l'avvento dell'occidente e una maggiore industrializzazione le scuole si spostano sempre di più verso le città. Per le Scuole Coraniche è essenziale il supporto di piccole comunità rurali per potersi mantenere, nelle città invece si devono trovare nuovi meccanismi di sussistenza, primo tra tutti l'elemosina, richiesta dai bambini nelle strade (Carr, 2012). Le famiglie che vivono in condizione di povertà non possono mantenere la scuola, ne consegue che i bambini sono inviati dal Maestro a chiedere l'elemosina, per autofinanziarsi. In alcune di queste Scuole Coraniche – note con il nome di *Dara* o *Daara* – accade che, quando il bambino non guadagna abbastanza denaro viene sottoposto ad abusi e maltrattamenti (Ouedrago, 2021). Le condizioni di povertà economica e culturale, la condizione mentale descritta da Balandier (2022) come “questione coloniale” fa sì che alcuni genitori percepiscano l'elemosina come parte del processo di crescita educativa del bambino in quanto ritenuta occasione per insegnare pazienza, obbedienza e umiltà (Auriol & Demonsant, 2012).

In certi casi genitori e Marabù concordano anche sul fatto che il tempo passato all'interno della scuola è un periodo necessario per sperimentare la sofferenza così che poi il bambino sia pronto a sperimentare le difficoltà che la vita gli presenterà (Boutin, 2019). Potremmo definire queste pratiche, come “Colonizzazione Mentale” e ipotizzare che queste attività – benché concepite come educative – svolgano il ruolo di riprodurre una clima di circolare oppressione e violenza maschile che, in qualche modo, ha a che fare con il processo descritto sopra riguardo al Giulio Cesare: la riproduzione di un vuoto mentale, che crea un vuoto politico, fatto di violenza e oppressione. Molti Talibé, fermandosi presso la Dara anche dopo, diventano collaboratori nel processo di perpetrazione delle violenze sui minori.

Per cercare di leggere questi fenomeni di adesione all'oppressione e all'abuso sul piano psichico, Balandier (2022) si riferisce all'opera di Octave Mannoni (1984, 1987, 2022). Mannoni legge la situazione coloniale attraverso un'altra opera di Shakespeare: *La tempesta*, allegoria della situazione coloniale. Per Mannoni, la condizione del legame tra il colonizzatore e il colonizzato mostra un intreccio tra il “complesso di dipendenza” che sviluppa il colonizzato e il “complesso di inferiorità” che sviluppa il colonizzatore. Dopo essere forzato a uscire dal proprio habitus tradizionale, il colonizzato esperisce una sensazione di abbandono che lo rende dipendente dal colonizzatore, il colonizzato sembra perdere le sue proprie competenze relazionali, così come Calibano, liberato dalla condizione di prigionia, dipende da Prospero. Il colonizzatore, come Prospero, pretende di essere riconosciuto come portatore

di “liberazione”, ma nasconde la sua inferiorità che si mostra attraverso l’urgenza patologica a dominare. Da questa relazione nasce il potere coloniale, sul piano psichico. Con Balandier (2022) siamo insoddisfatti di questa elaborazione, che trascura i rapporti ideologici e materiali della “situazione coloniale”. Tuttavia l’adesione delle famiglie a un programma di oppressione e abuso dei propri figli va inquadrato in una prospettiva sistemica in cui l’assunzione dei “valori” del colonialismo da parte del colonizzato (Fanon, 2015) rende il colonizzato impotente a tornare indietro. Il passaggio coloniale più significativo accade quando piccole società segmentarie – il cui clan possiede la più vasta unità sistemica – vengono aggregate dalle pratiche coloniali trasformandosi in vere e proprie etnie radiali (Okenve, 2014). Si passa dalla frammentazione di clan indipendenti a unità di gruppi dipendenti tra loro. Il colonialismo impone un repentino cambiamento dell’ontologia, la frammentazione segmentale clanica diventa delirio paranoide radiale.

Non tutti i bambini riescono a resistere all’oppressione della *Dara*; alcuni decidono di scappare, prevalentemente a causa delle terribili condizioni di vita. Spesso questi giovani non hanno il coraggio di tornare a casa dai propri genitori; infatti molte famiglie sentono umiliante il ritorno di un bambino senza il permesso del Marabù, in quanto diventerebbe causa di disonore per il nome della famiglia (Zoumanigui, 2016). Tutto questo può essere inquadrato nella condizione di sudditanza psicologica descritta pocanzi, perpetuata dai Marabù.

È possibile dire che si tratta in primo luogo di una condizione di “Colonizzazione Mentale”. Questo processo si sviluppa generalmente attraverso tre canali: quello linguistico, quello politico e quello culturale (Wiredu, 2009). Come vedremo, in questa realtà i tre fattori risultano costantemente intrecciati.

In Guinea Bissau il fenomeno dei Talibé è caratteristico delle regioni più rurali e periferiche, ovvero Bafatà e Gabu. Spesso accade che i bambini che vengono scelti dai genitori siano affidati al Marabù con il quale fanno un viaggio in direzione Senegal, tipicamente arrivando nella regione di Dakar. La maggior parte di questi bambini hanno origini Fula, uno dei due più grandi gruppi etnici in Guinea Bissau (IRIN News, 2007).

Alcuni genitori sostengono che le Scuole Coraniche sono l’unica vera possibilità per i loro figli di ricevere un’istruzione. Nei villaggi remoti, la mancanza di scuole è frequente. Combattere l’ignoranza viene percepita e descritta da genitori come una delle chiavi per uno sviluppo della comunità (Botte, 1994). L’educazione coranica è un’opportunità per venire più rispettati all’interno della società, per diventare qualcuno (Einarsdotir & Boiro, 2016). Alcuni genitori sostengono che se avessero una scuola, religiosa o statale, all’interno del loro villaggio non manderebbero i figli in Senegal, sperano di offrire ai loro figli opportunità migliori di quelle

che avrebbero rimanendo in Guinea Bissau (Peyton, 2019). In media un bambino rimane a scuola per un periodo compreso tra i due e i quattro anni, ma la durata può essere molto maggiore (Boutin, 2019).

In Senegal il termine utilizzato per indicare la scuola coranica è *Daaras*, per indicare il maestro si usa la parola *Marabù* mentre i bambini che frequentano la scuola vengono chiamati *Talibé*. La parola francese Talibé origina dal termine arabo طالب (*Talib*) che significa letteralmente “colui che chiede per sapere, per apprendere” ovvero una persona in cerca di conoscenza, uno studente. Il termine *Marabù*, dall’arabo مَرَبُوط (*Marbūt*), significa “colui che vive nel Ribat” (luogo fortificato isolato, spesso ai confini dei territori islamici), indicava forse, inizialmente, un musulmano totalmente dedito alla devozione e successivamente, per estensione, ha coinciso col termine “asceta” (Doutté, 1900).

Nel contesto Senegalese il maestro coranico viene chiamato in diversi modi. Rita Finco (2020) spiega come i musulmani usino ancora il termine *muslim* (singolare) o *muslimun* (plurale) per definire sé stessi mentre tutti gli altri termini usati sono stati inventati da persone di altre religioni che provano a descrivere la loro professione. Alcuni di questi termini sono *Mouro*, *Modibbo*, *Moddo*... Il termine *Mouro* è usato soprattutto nella penisola iberica, e corrisponde al termine italiano “moro”. Un altro termine arabo che si è imposto è quello di *qara’a* che significa letteralmente “leggere ad alta voce, recitare” e si riferisce al fatto che secondo la religione islamica il testo sacro del Corano debba essere letto ad alta voce, in una sorta di salmodiare; quindi i *kara-mourbo*, *karamo* o solo *morbo* sono coloro che professano la religione del profeta Mohamed, la religione islamica. Il termine *Marabù* deriva quindi da qui. Ritornando al termine per esprimere la scuola coranica in wolof *daara* (singolare), esso secondo molte fonti deriva dalla parola araba *dar*, che vuol dire “casa” o, anche “dimora” (Dia, Hugon, & d’Aiglepierre, 2016, Chehami, 2016). In Guinea Bissau invece la scuola viene generalmente chiamata *Dudal* (*Dudè* al plurale) (Gunnlaugsson, Geirsson, Einarsdóttir, & Boiro, 2010, p. IV) in quanto in lingua Fula questa parola può significare anche focolare, descrivendoci infatti l’insegnamento che veniva effettuato intorno al fuoco (Rudolph & Ware, 2014, p. 259). I bambini vengono invece chiamati *Almudos* (Hunt, 1993) e i maestri *Chernos* o *Cerno* (Thorsen, 2012). Quest’ultima è etimologicamente legata alla parola Wolof *Sèriñ* usata per descrivere il maestro coranico, che a sua volta deriva dalla parola araba *Bashirīn* (Rudolph & Ware, 2014, p. 260).

L’Arabo è la lingua sacra per i musulmani in quanto è considerata la lingua con cui Dio ha scelto di esprimersi e di rivelare il testo Sacro al profeta Mohamed (Bausani, 1999). Di conseguenza l’Arabo è la lingua con cui il Corano viene appreso e recitato in qualunque paese (Easton & Peach, 1997) e qualunque traduzione del testo sacro viene considerata

“un tentativo” di traduzione (Bausani, 1999). Nelle Scuole Coraniche, il Corano viene appreso principalmente attraverso l'apprendimento mnemonico e la scrittura delle sure del Corano medesimo. In passato e ancora oggi in diversi paesi e in molti contesti locali, anche di tipo rurale (quali quelli al centro di questa ricerca), ai bambini vengono consegnate tavolette di argilla, in alcuni casi già incise, sulle quali devono scrivere o seguire lo schema del versetto coranico indicato (Mernissi, 2002). Una volta completata la scrittura la tavoletta viene fatta asciugare e successivamente i bambini si trovano a ripetere in modo corale quanto scritto prima. Lo scopo è memorizzare quei versetti ed essere in grado di ripeterli anche senza tavoletta (Boyle, 2006).

L'aspetto religioso è certamente centrale in questo specifico contesto scolastico e l'aver ricevuto un'istruzione religiosa viene generalmente visto come un indice di moralità, onestà e disciplina (Akerlof, 1983). Nel contesto specifico della scuola coranica e in questo specifico percorso di formazione religiosa, la relazione che si stabilisce tra colui che apprende e il Marabù ha un ruolo centrale. Il bambino è “sottomesso” al suo maestro e questa sottomissione viene ritenuta necessaria per “raggiungere il paradiso” (Ballet, Augendra, & Bilal, 2012).

I bambini passano molto tempo a contatto con il Marabù e molto meno con i genitori. Spesso si ritiene che avere troppi contatti con il figlio possa interferire con la disciplina imposta dal Marabù (Zoumanigui, 2016). Il concetto di Maestro e Discepolo, proprio come quello di Marabù e Talibé, ha un ruolo centrale nella religione islamica in quanto è correlata all'idea di relazione tra l'individuo e Dio, che va adorato e rispettato (Markovitz, 1970). Nella tradizione islamica il rapporto tra maestro e discepolo ha origine in un contesto di trasmissione del sapere religioso replicato e rafforzato in diversi altri contesti della società. Il prezioso lavoro di antropologia politica di Abdellah Hammoudi ricorda che la relazione tra maestro e discepolo può essere caratterizzata da una profonda ambivalenza e preveda un'assidua prossimità e frequentazione, uno scambio di doni e servizi, ma anche poi una relazione conflittuale col maestro (Hammoudi, 1997, Gandolfi, 2010). Hammoudi sottolinea come si debba ripensare l'iniziazione mistica come atto fondante della trasmissione della conoscenza nei contesti islamici e poi della sua attualizzazione nelle diverse forme di esercizio del potere nella società. Risulta ancora oggi che la relazione maestro-discepolo pur con le sue ambiguità sia la forma prelevante di azioni e discorsi volti ad accedere alle diverse forme di conoscenza e insegnamento (Hammoudi, 1997). Ci sarebbe da approfondire il discorso per cui il maestro di una scuola coranica – o più spesso di una confraternita – può essere riconosciuto come portatore di *Baraka* (benedizione di Dio), elemento che da un lato lo eleva e dall'altro nasconde un'ambivalenza nella relazione maestro-discepolo.

L'Islam è fondato su cinque pilastri, uno di questo è la “*زكاة*” (*Zakat*) che potrebbe corrispondere al “fare l'elemosina” (Bausani, 1999). Si tratta di una forma di carità fortemente legata al concetto di benessere della comunità e generalmente è una sorta di “obbligo” o responsabilità morale per il credente e viene calcolata tramite una “tassa” in relazione ai guadagni percepiti nell'arco di un anno (Weiss, 2007). La parola rimanda al concetto di “purificazione” (Corano; 9:103): questa redistribuzione dei beni non è importante solo per fattori socio-politici e comunitari ma è anche un atto che purifica i credenti. Inoltre in Senegal esiste un'altra tipologia di carità denominata in lingua Wolof *Sarax* che descrive l'elemosina volontaria e quotidiana (D'Hondt & Vandewiele, 1984). Questo atto è percepito come essenziale per diventare un “buon musulmano” e perciò l'elemosina possiede una forte connotazione religiosa (Zoumanigui, 2016).

All'interno di questa tradizione si è sviluppato il fenomeno dei bambini Talibé che chiedono l'elemosina per strada con lo scopo di guadagnare denaro per evitare abusi e maltrattamenti. Generalmente i bambini chiedono la carità in gruppo, così da avere maggior supporto, protezione, assistenza e per condividere i rischi. In media il 70% del guadagno (circa 300FCFA) viene consegnato al Marabù (UCW – UNICEF, 2008). Nei diversi contesti arabo-islamici esistono diverse tradizioni. In Guinea Bissau è abbastanza comune pensare che una persona che ha tutte le competenze per essere in grado di lavorare non dovrebbe passare il tempo per strada a chiedere l'elemosina ma allo stesso tempo i genitori che mandano i loro figli in Senegal sanno che è molto difficile trovare altri modi per aiutare il Marabù sul piano economico (Einarsdottir & Boiro, 2016).

Voci di famiglie e bambini

Crediamo che il processo narrativo sia fondamentale nella reale comprensione di un fenomeno così complesso. La narrazione ha anche la funzione di aiutare nel processo di costruzione dell'identità. In particolare, le voci dei bambini se ascoltate e riconosciute come degne di attenzione e rispetto, aprono nuovi orizzonti alla ricerca sul campo in questo ambito. Daniel Taylor (1988, p. 1) sostiene: “Voi siete le vostre storie, siete il prodotto di tutte le storie che avete sentito e vissuto e delle tante che non avete mai sentito. Hanno plasmato la vostra visione di voi stessi, del mondo e del posto che occupate in esso”. Quello che ognuno di noi racconta, quello che i bambini raccontano di sé è costituito in parte da quello che hanno sentito e, in parte, da quello che ognuno di loro vive: ognuno, fin dall'infanzia, è la somma delle sue esperienze e di come quelle esperienze sono state rilette. Le storie permettono di rendere concreto qualcosa di

vissuto, di renderlo reale. Le storie danno profondità e significato alle vicende di ciascuno, le collocano all'interno di un quadro di riferimento e le mettono in relazione con altre storie, contemporanee o lontane nel tempo. Il racconto di storie di vita, storie di famiglia e di comunità consente di esplorare in profondità con una modalità inedita una società (Franceschi, 2012).

Le pratiche narrative stabiliscono collegamenti tra gli individui e i mondi culturali a cui appartengono e, allo stesso tempo, aprono o chiudono finestre sul mondo e su altri mondi. Da una prospettiva antropologica transitare attraverso piccoli mondi e diverse storie si può scoprire come una particolare cultura sia appresa, giocata, interpretata e trasformata (Clemente, 1999). Per entrare nelle storie legate al complesso contesto Guineano e Senegalese abbiamo provato a farci guidare da alcune domande. La prima domanda che ci siamo posti è: quali sono le ragioni che spingono i genitori a mandare i figli nelle Scuole Coraniche?

In Guinea Bissau i villaggi più lontani dalle città generalmente non hanno scuole e i bambini sono costretti a camminare anche alcune ore al giorno per raggiungere quella più vicina; a causa di ciò molti bambini finiscono per non frequentare la scuola formale guineana. Un padre dice di aver mandato suo figlio in una scuola coranica “con l'obiettivo di combattere l'ignoranza all'interno della sua stessa famiglia”, si sente anche “orgoglioso e fortunato di avere un figlio che studia in Senegal” (Einarsdottir & Boiro, 2016, p. 869)³. Questo genitore afferma anche di essere fortunato ad aver affidato il figlio ad “un grande e fidato Marabù” (Einarsdottir & Boiro, 2016, p. 863). I motivi per cui i genitori decidono di mandare i figli nelle Scuole Coraniche non sono solo sociali e religiosi. Ad esempio, una madre desidera che suo figlio possa “diventare qualcuno”, riferendosi al desiderio di vedere suo figlio diventare un buon musulmano, un cittadino onesto che potrebbe anche un giorno dedicarsi all'insegnamento del Corano. Spera che possa imparare il Corano in profondità e poi migliorare le condizioni della comunità di origine insegnando a sua volta il Corano agli altri bambini della comunità. Altri studi (Boutin, 2019, HRW – Human Rights Watch, 2010) sostengono che i genitori decidono di mandare i bambini alla scuola coranica a causa della loro situazione economica.

La povertà è indicata come il principale fattore per cui le famiglie decidono di affidare il proprio figlio ad un Marabù. Tuttavia, questa narrazio-

³ Nei tempi attuali, queste pratiche discorsive sulle *Daaras* senegalesi, sembrano molto simili a quelle usate dalle classi dell'alta Europa che erano solite mandare i loro figli in scuole “prestigiose” in Svizzera o in Inghilterra, dove anche i bambini ricevevano punizioni corporali, per lo stesso motivo: “impara la disciplina e l'obbedienza”, è così che il colonialismo ha lasciato i suoi segni nei discorsi dei colonizzati.

ne che sottolinea l'importanza dell'aspetto economico non viene nominata in altri studi. Ad esempio, in uno studio (Einarsdottir & Boiro, 2016) sono stati intervistati una serie di genitori guineani: nessuno di questi ha riferito che la decisione era legata a fattori economici. Da queste storie emerge che non si tratta semplicemente di una scelta legata alla povertà ma è fortemente connessa con l'aspetto religioso e le prospettive future per i propri figli.

Queste prospettive portano quindi alla domanda successiva: i genitori sono consapevoli delle condizioni in cui andranno a vivere i loro figli? Le risposte sono ovviamente diverse. Generalmente, le condizioni di vita nelle Scuole Coraniche sono ben note tra le famiglie, infatti la scelta è talvolta orientata verso il bambino più intelligente che avrà quindi maggiori probabilità di successo in quel contesto. Tuttavia, questa consapevolezza non sembra influenzare la scelta di mandare bambini molto piccoli in contesti di sofferenza e abuso. Conoscenza e sofferenza sono spesso viste come due aspetti inseparabili: l'apprendimento implica necessariamente sofferenza (Lazuta, 2014).

In un'intervista fatta il 14 maggio 2022 da L., un'assistente sociale guineano⁴, un genitore riferisce che “bisogna lavorare sodo per imparare”, un altro sostiene invece che si possa “ottenere soldi senza soffrire, ad esempio vincendo alla lotteria, ma non si è mai in grado di acquisire conoscenze senza soffrire”.

La loro visione sembra, in parte, giustificare il fatto che i Marabù mandino i bambini a mendicare in quanto la sofferenza e la fatica vengono percepite come elementi essenziali del percorso di crescita. Alcuni genitori sembrano essere consapevoli di questa violenza e dicono che è giusto che i loro figli siano puniti se non si comportano adeguatamente o non lavorano abbastanza duramente.

Tuttavia, la sofferenza sembra essere tollerata solo se da essa si genera qualcosa di positivo, come la conoscenza del Corano. Una madre sostiene che “va bene che il bambino venga colpito se lo aiuta a capire la cosa giusta da fare” (Einarsdottir & Boiro, 2016, p. 865)⁵.

⁴ Tutte le interviste sono state effettuate da diversi operatori sociali guineani che mi hanno poi inviato i video digitalmente tramite diverse piattaforme (wetransfer, whatsapp, mail). Le interviste sono state raccolte da operatori che da anni operano in questo contesto tramite una modalità di intervista non strutturata e molto dialogata tra i due soggetti in questione dove il focus principale era quello di offrire uno spazio di narrazione della propria storia alla persona intervistata. Purtroppo alcune situazioni personali e la barriera linguistica non hanno reso possibile raccogliere in prima persona le interviste. Il non aver potuto osservare direttamente e interagire personalmente con le diverse persone coinvolte è un limite di questa ricerca in quanto le informazioni sono ovviamente influenzate dalla modalità con cui i diversi operatori hanno raccolto il materiale.

⁵ Boiro Hamadou e Jónína Einarsdóttir sono due docenti e ricercatori di antropologia e sociologia dell'università d'Islanda che hanno condotto diversi studi sulle Scuole Corani-

In un'altra intervista fatta da L. il 12 maggio 2022 vicino a Gabu, una madre racconta:

Mio marito mi ha informato che mio figlio andrà in Senegal. Quando l'uomo prende una decisione, la donna deve accettare. Alla fine ha mandato il bambino ma non ero d'accordo. Non sono felice perché non sapevo che mio figlio, che era così giovane, viveva in condizioni difficili a Dakar... Voglio che mio figlio studi a scuola.

In un'altra intervista fatta il 22 marzo 2022 da un altro assistente sociale guineano vicino a Gabu un padre dice:

La mia intenzione non era quella di farlo soffrire in Senegal. La persona a cui ho affidato mio figlio tornava spesso in Guinea Bissau e lasciava mio figlio con un altro maestro coranico che lo picchiava. Quando gli chiesi perché mi rispose che quando lasciava mio figlio era perché aveva il suo campo da coltivare. Oggi cerco di educare altri genitori a tenere i loro figli nel villaggio.

Il rapporto che si instaura tra il Marabù e la famiglia si rivela spesso molto forte e profondo, infatti i genitori non stanno "solo" mandando il loro bambino in un altro paese per studiare ma lo stanno affidando completamente a queste persone. Come ci ricorda Rita Finco, affidare i bambini a terze persone ha un'origine antica ed è una pratica regolamentata: questo gesto non corrisponde all'abbandono del bambino né al non amarlo, ma significa cercare di diversificare gli orizzonti con cui si confronta il bambino (2020).

Ma quali sono i pensieri di bambini? I bambini sono coloro i quali si trovano a dover lasciare la propria casa, la propria famiglia, le proprie abitudini e tradizioni per spostarsi verso un luogo ignoto di cui non conoscono nulla. Al momento della partenza si trovano a dipendere da una persona che il più delle volte non hanno mai visto prima. Nel caso dei bambini guineani che si spostano in Senegal vi è anche il problema inerente alla lingua. Questi spesso provengono da villaggi rurali della Guinea Bissau dove il Criolo o altre lingue locali sono quelle più utilizzate; in alcuni casi è conosciuto anche il portoghese. In Senegal invece la lingua più parlata è il "Wolof" (Treccani, 2023) e la lingua coloniale è il francese. Come detto prima la lingua utilizzata per insegnare i versi del Corano è l'arabo. Come suggerito da Rita Finco (2020), il bambino si trova quindi ad affrontare un importante cammino iniziatico nel suo processo formativo: tutto parte dalla famiglia di origine che lo affida a una persona chia-

che e sui bambini Talibé in Senegal e Guinea Bissau. Il loro lavoro è stato un contributo molto importante in quanto ha analizzato questa realtà per diversi anni, compresi quelli a seguito del lockdown per il COVID 19

mata maestro, e il bambino è tenuto ad obbedirgli. Quindi, il bambino si trova in una comunità nuova e spesso soffre di difficoltà come la fame e il dover mendicare per strada. Il fatto che il bambino stia vivendo un percorso di iniziazione diventa rilevante e deve essere considerato quando si pianifica un intervento psicosociale; allo stesso tempo, questa non può essere una giustificazione di alcun tipo per la violazione dei diritti umani che si sta verificando nelle Daaras. In questo cammino acquisisce abilità pratiche e spirituali; incontra il linguaggio sacro del Corano e diventa così un soggetto che in cammino verso Dio. Questo viaggio iniziatico, tuttavia, può essere interrotto con il ritorno a casa del bambino. Ci sono diverse modalità e ragioni per cui il bambino si trova a dover tornare nella propria comunità di origine. Ci sono i bambini che, in accordo con il Marabù e le famiglie, tornano a casa durante la stagione agricole per poi tornare in Senegal una volta finito il lavoro nei campi. Un'altra modalità è legata ai maltrattamenti che i bambini subiscono se non riescono a portare abbastanza soldi ogni giorno (Carr, 2012).

Questi bambini a volte si dirigono autonomamente nei centri di rimpatrio delle ONG nella speranza di evitare ulteriori abusi, altre volte rimangono per strada fino a quando non incontrano un assistente sociale che li aiuta a tornare a casa. Un'altra modalità si verifica quando i centri di rimpatrio spingono il bambino a tornare a casa, magari convincendolo che questa sia la scelta migliore anche se da lui non è nato il desiderio di tornare. Va sottolineato che il tema di un possibile intervento sociale non è il diritto di essere "salvati" ma come intervenire in maniera efficace, tutelando i diritti e la dignità di tutte le persone coinvolte.

Le storie dei bambini sono molto personali e diverse tra loro, soprattutto per quanto riguarda il loro rapporto con il Marabù e la loro idea di tornare a casa. La prima storia che abbiamo raccolto con l'aiuto di Laudolino Carlos Medina, presidente della ONG Amic, è la storia di M., un bambino di 8 anni che al momento dell'intervista vive all'interno di un centro di rimpatrio. Il 22 aprile 2022 dice:

Ho lasciato la scuola coranica perché pagavo 400CFA (0,60 €) ogni giorno. Un giorno arrivai alla scuola coranica senza il 400CFA. Il maestro coranico mi ha colpito. Per questo sono venuto all'Empire des enfants, un centro di accoglienza.

Un altro bambino parla con Laudolino lo stesso giorno e dice:

Abbiamo lasciato il nostro villaggio... e il sesto giorno abbiamo attraversato Bafata, per rimanere quattro giorni a Gabu. Da lì, due uomini ci hanno portato a Dakar. Arrivato avevo fame... Abbiamo sofferto in Senegal perché i maestri coranici ci maltrattavano ogni giorno. I maestri coranici hanno passato giorni senza insegnarci nulla. A loro piacciono solo i soldi.

Un altro bambino, invece, racconta come l'accattonaggio sia un aspetto importante per la propria salute e che il Marabù usi quei soldi per la loro protezione, infatti dice:

Continuerò a mendicare di sostenere il mio maestro coranico che ci fornisce da mangiare. L'insegnante prende e usa i soldi che ci arrivano per proteggere la nostra salute. Una volta un almuundo (Talibé) era malato da tempo e la maestra ha chiamato delle persone per portarlo in ospedale.

Esiste quindi una certa varietà di punti di vista tra i bambini stessi, c'è chi percepisce il mendicare come un'azione che li aiuterà in futuro, chi è stanco e non vuole più farlo e chi decide di fuggire a causa della scarsa qualità della vita. Sicuramente le scarse possibilità offerte dal territorio hanno un impatto significativo sulle aspettative future di questi bambini che spesso percepiscono come unica possibilità di migliorare la loro condizione quella di diventare Marabù. Anche concentrandosi sul tema del ritorno a casa, emergono storie molto diverse. Un bambino parlando il 22 aprile 2022 con Laudolino ha detto:

Sono molto felice di essere tornato in Guinea per non dover chiedere l'elemosina. Sono felice di poter trascorrere del tempo con la mia famiglia. Ora vorrei studiare e rimanere in salute. Ricordo bene il viaggio di ritorno in Guinea Bissau, è stato molto emozionante perché sentivo che avrei rivisto la mia famiglia. Ora sono molto felice di essere qui con loro e spero di poter fare qualcosa per il mio Paese.

Un altro bambino racconta che un giorno stava chiedendo l'elemosina per strada quando

Una macchina si fermò e mi chiesero di entrare e in cambio mi avrebbero dato dei soldi. Ho scelto di entrare e mi sono ritrovata in una casa con tanti altri bambini come me. Ci sono rimasto un giorno e poi mi hanno riportato in Guinea Bissau. Tuttavia, desidero tornare in Senegal per terminare i miei studi coranici. (Einarsdóttir & Boiro, 2020, p. 6).

La raccolta di queste storie ci racconta di una realtà complessa e molto variegata. Ogni storia ha ovviamente le proprie peculiarità ma l'insieme di queste ci descrive ciò che accade in una specifica area geografica tra la Guinea Bissau e il Senegal e su come in questa regione il tema dei bambini Talibé abbia un forte impatto sulle comunità e sulla vita delle persone. La complessità del fenomeno ci impone di evitare semplificazioni e banalizzazioni, poiché ogni prospettiva analizzata ci ha fornito una diversa interpretazione di tutto ciò che accade. Queste interpretazioni ci raccontano di come alcuni aspetti, come il fare l'elemosina, vadano

sempre contestualizzati all'interno della cultura di riferimento. Questa analisi apre al delicato tema sulla relazione tra i diritti umani e le diverse culture. In questo caso abbiamo raccontato di abusi e maltrattamenti che ci appaiono non accettabili. In questa realtà però appaiono anche aspetti che possono essere percepiti in maniera più controversa, come il tema della sofferenza come elemento importante all'interno della crescita di ognuno. Per quanto crediamo che la sofferenza non debba essere generata dall'educatore bisogna però provare anche a riflettere su come questa faccia effettivamente parte della vita di ogni persona e di ogni bambino e di come non dovrebbe essere percepita come un elemento tabù nel cammino di crescita di ognuno.

Ma quindi qual è, se esiste, il confine tra cultura e diritti? Qual è quel limite oltre il quale dei comportamenti non possono venire accettati o giustificati in nome della cultura e del contesto di riferimento?

Discussione e conclusione

Il fenomeno dei bambini Talibé è complesso, presenta diverse sfaccettature e sfumature che ci impongono di evitare semplificazioni e banalizzazioni, si inserisce nel quadro dell'epoca post-coloniale e delle trasformazioni cui abbiamo fatto cenno, anche attraverso il riferimento all'opera di Shakespeare e alla sua rilettura nel contesto africano. Provare ad analizzare le circostanze ascoltando le voci dei protagonisti ci ha permesso di ottenere intensità narrativa. È essenziale considerare i fattori sociali, culturali e religiosi legati a quanto avviene ed è necessario sottolineare che questi bambini si trovano a vivere in una condizione nella quale i loro diritti fondamentali sono violati.

Con questo contributo intendiamo aprire una riflessione che possa guidare l'intervento psicosociale. Il primo aspetto importante sono le relazioni che si sviluppano tra i protagonisti di questo fenomeno: bambini, famiglie, Marabù, antropologi, psicologi e assistenti sociali. Si tratta di sviluppare interventi "pensati con" e non "pensati per" loro, anche qui vale lo slogan *nothing about us, without us*. Ciò implica rendere i bambini protagonisti, con i loro sogni e le loro aspettative.

Un buon modo per provarci è partire da ciò che dicono i bambini. Offrire ai bambini spazi narrativi autentici permette di aprire nuove finestre, di avere nuove prospettive su ciò che accade e su come potrebbe essere cambiata questa realtà. Ogni storia che viene raccontata è inserita nel suo contesto di riferimento e il contesto stesso cambia nel momento in cui viene raccontata una storia (Barbetta, Finco, & Rossi, 2018). Le pratiche narrative stabiliscono collegamenti tra individui e mondi culturali.

Bibliografia

- Abwa, D. (2013). *Boundaries & history in Africa : issues in conventional boundaries and ideological frontiers*. Cameroon : Langaa Research & Publishing CIG.
- Achebe, C. (2010). *No Longer at Ease*. Penguin Book ltd.
- Akerlof, G. (1983). Loyalty Filters. *American Economic Review*, 54-63.
- André, P., & Demonsant, J.-L. (2013). *Koranic Schools in Senegal: An actual barrier to formal education?* Universidad de Guanajuato.
- Auriol, E., & Demonsant, J. (2012). Education and migration choices in hierarchical societies: the case of Matam Senegal. *Regional Science and Urban Economics*, 42(5), 875-889.
- Ayers, H. B. (2008). *Space, secularism and the expansion of forced child begging in Senegal, 1850-2008*, BA Thesis, Williamsburg, VA.: College of Williams and Mary
- Balandier, G. (2022). *La situazione coloniale e altri saggi*. Meltemi.
- Ballet, J., Augendra, B., & Bilal, H. (2012). Vulnerability to violence of Talibè Children in Mauritania. *Child abuse & neglect*, 601-607.
- Barbetta, P. (2022, Agosto 6). Colonialismo: psiche e Storia. *DOPPIOZERO*.
- Barbetta, P., Finco, R., & Rossi, F. (2018). Asylum Seekers and Refugees: An Ethno-Clinical Approach. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*.
- Bausani, A. (1999). *L'Islam. Una religione, un'etica, una prassi politica*. Garzanti.
- Bhabha, H. (2020). *Nazione e Narrazione*.
- Boiro, H., Einarsdottir, J., & Gunnlaugsson, G. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on the life of Bissau-Guinean religious (Quranic) schoolboys during a state of emergency: a qualitative study. *BMJ Paediatrics Open*.
- Botte, R. (1994). Stigmates sociaux et discriminations religieuses: l'ancienne classe servile au Fuura Jalo. *Cahiers d'etudes africaines*, 109-136.
- Boutin, D. (2019). A portrait of Koranic School Students in the Dakar Region. In J. Ballet, & A. Bhukuth, *Child Exploitation in the Global South* (pp. 109-123).
- Boutin, D. (2019). A portrait of Koranic School Students in the Dakar Region. In J. Ballet, & A. Bhukuth, *Child Exploitation in the Global South* (pp. 109-123).
- Boyle, H. N. (2006). Memorization and learning in Islamic schools [Special issue on Islam and education – Myths and truths]. *Comparative Education Review*, 40, 478-495.
- Britannica, T. E. (2022). *History of Guinea-Bissau*. Retrieved from Encyclopaedia Britannica: <https://www.britannica.com/place/Guinea-Bissau/Independence>
- Cabral, V. (1980). *1956-1980: 24 anos de luta*. Bissau: PAIGC.
- Carr, B. (2012). Forced Begging in Senegal. *The monitor*.
- Chehami, J. (2016). Families and daara in Senegal. The Importance of Macro-social Factors, Collective Strategies and Individual Choices. *Afrique contemporaine*, 257(1), 77-89. Retrieved from <https://www.cairn-int.info/journal-afrique-contemporaine1-2016-1-page-106.htm>
- Chilcote, R. H. (1974). Review: The Struggle for Guinea – Bissau. *Africa Today*, 57-62.
- Clemente, P. (1999). Gli antropologi e i racconti della vita. *Pedagogika*, 3(11), pp. 22-23.
- Corano. (n.d.).

- D'Hondt, W., & Vandewiele, M. (1984). Beggary in West Africa. *Journal of adolescence*, 59-72.
- Dia, H., Hugon, C., & d'Aiglepiere, R. (2016). Senegalese Qur'anic school systems. *Afrique contemporaine*, 257(1), 106-110. Retrieved from <https://www.cairn-int.info/journal-afrique-contemporaine1-2016-1-page-106.htm>
- Doutté, E. (1900). *Notes sur l'Islam maghribin: Les Marabouts*. Parigi.
- Easton, P., & Peach, M. (1997). The Practical Applications of Quranic Learning in West Africa. *Center for Policy Studies in Education*.
- Einarsdóttir, J., & Boiro, H. (2020). "A vicious circle": Repatriation of Bissau-Guinean Quranic Schoolboys From Senegal. *Journal of Human Trafficking*, 265-280.
- Einarsdóttir, J., & Boiro, H. (2016). Becoming Somebody: Bissau-Guinean talibés in Senegal. *The International Journal of Human Rights*, 857-874.
- Embalò, B. (2012). Civil-military relations and political order in Guinea Bissau. *Journal of Modern African Studies*.
- Fanon, F. (2015) *Pelle nera, maschere bianche*, Milano: ETS.
- Finco, R. (2020). *Maîtres et disciples: Analyse transculturelle du parcours migratoire de l'école coranique à l'Europe*. Pensée sauvage.
- Foucher, V. (2013, January). Wade's Senegal and its relation with Guinea Bissau: Brother, Patron or Regional Hegemon? *Occasional Paper*.
- Franceschi, Z. A. (2012). Introduzione. In Z. A. Franceschi, *Antropologia* (pp. 1-27).
- Gandolfi, P. (2010). *La sfida dell'educazione nel Marocco contemporaneo. Complessità e criticità dall'altra sponda del Mediterraneo*. Bergamo: Sestante.
- Gunnlaugsson, G., Geirsson, G., Einarsdóttir, J., & Boiro, H. (2010). *Child trafficking in Guinea-Bissau. An explorative Study*. Reykjavík: UNICEF Iceland.
- Hammoudi, A. (1997). *Master and Disciple. The Cultural Foundations of Moroccan Authoritarianism*. University of Chicago Press.
- Havik, P. J. (2004). *Silences and soundbytes. The gendered dynamics of trade and brokerage in the precolonial Guinea Bissau region*. Transaction Publishers.
- HRW – Human Right Watch. (2019, June 11). There Is Enormous Suffering – Serious Abuses Against Talibé Children in Senegal, 2017-2018.
- HRW – Human Rights Watch. (2010). Off the Backs of the Children – Forced Begging and Other Abuses against Talibes in Senegal.
- Hudgens, J., & Trillo, R. (2005). *Senegal, Gambia, Capo Verde, Guinea-Bissau, Guinea, Sierra Leone*. Vallardi Viaggi.
- HUMAN RIGHTS SECTION, (UNIOGBIS-HRS) – OHCHR. (2017). *REPORT ON THE RIGHT TO HEALTH IN GUINEA BISSAU*.
- Hunt, P. (1993). Children's Rights in West Africa: The Case of the Gambia's Almudos. *Human Rights Quarterly*, 15(3), 499-532. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/762608>
- IPU – Inter-Parliamentary Union. (1977). *Archive IPU Inter-Parliamentary Union*. Retrieved from http://archive.ipu.org/parline-e/reports/arc/GUINEA_BISSAU_1977_E.PDF
- IRIN News. (2007, November 27). On the child trafficking route. *IRIN*.
- Kielland, A., & Gaye, I. (2010). Child mobility and rural vulnerability in Senegal. Climate change and the role of children in household risk management strategies in rural Senegal. *TFESSD project report, World Bank*.

- La langue française. (n.d.). Retrieved from La langue Française: <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/talibe>
- Lazuta, J. (2014). Supplicating Street Boys: Senegal's Quranic Students Beg to Learn as The Government Struggles to Balance Muslim Values with protecting children. *Good Governance Africa*.
- Lobban, R. A., & Mandy, P. K. (1997). *Historical Dictionary of the Republic of Guinea-Bissau African Historical Dictionaires*. Scarecrow Press.
- Manetti, A. (2019). *Le conseguenze socio-linguistiche della colonizzazione portoghese in Africa: due casi, Capo Verde e Guinea-Bissau*. Alma Mater Studiorum: Università di Bologna.
- Mannoni, O. (2022) *Psychologie de la colonisation*, Paris: Seuil
- Mannoni, O. (1984) *Prospero et Caliban*, Paris: Éditions Universitaires.
- Mannoni, O. (1997) *Le racisme revisité*, Paris: Denoël, 1997
- Markovitz, I. L. (1970). Traditional social structure, the Islamic brotherhoods and political development in Senegal. *The journal of Modern African Studies*, 8(1), 73-96.
- Mernissi, F. (2002). A Koranic Education. In F. Mernissi, *Islam and democracy: Fear of the Modern Word* (pp. 94-97). Perseus Publishing.
- Munsolw, B. (1981). The 1980 Coup in Guinea Bissau. *Review of African Political Economy*(21), 109-112.
- Naseef, F. (2005). *La donna alla luce dell'Islam*. Al Hikma.
- Nautaran, M. C. (2022, March 17). SISSOCO EMBALÓ ACREDITA QUE NÃO HAVERÁ NOVAS TENTATIVAS DE GOLPE DE ESTADO. *Radio Sol Mansi Informacao*.
- O'Brien, C. (1969). Le talibé mouride: étude d'un cas de dépendance sociale. *Cahiers d'Études Africaines*, 502-507.
- Okenque, O.N., "They Never Finished Their Journey: The Territorial Limits of Fang Ethnicity in Equatorial Guinea", 1930-1963, *The International Journal of African Historical Studies*, Vol. 47, n. 2. Pp. 259-285, Boston University African Studies Center
- Ouedrago, F. (2021). The Plight of Talibé Children in Senegal. *Harvard Human Rights Journal's*.
- Perry, D. L. (2004). Muslim Child disciples, global civil society, and children's rights in Senegal: the discourses of strategic structuralism. *Anthropological Quarterly*, 47-86.
- Peyton, N. (2019, March 6). Tradition or trafficking? Guinea-Bissau children suffer in Senegal's Islamic schools. *Reuters*.
- Rudolph, T., & Ware, I. (2014). Glossary. In T. Rudolph, & I. Ware, *The Walking Qur'an. Islamic Education, Embodied Knowledge, and history in West Africa*. (pp. 259-260). The University of North Carolina Press.
- Saber Country Report. (2017). Guinea Bissau: SCHOOL AUTONOMY AND ACCOUNTABILITY. The World Bank Group.
- Saul, M. (1984). The Quranic School Farm and Child Labour in Upper Volta. *Africa*, 71-87.
- Shaw, M. (2015). Drug Trafficking in Guinea-Bissau, 1998-2014: the evolution of an elite protection network. *Journal of Modern African Studies*, 53(3), 339-364.

- Taylor, D. (1988). *Le storie ci prendono per mano*. In D. Taylor. Milano: Edizioni Frassinelli.
- The World Bank Data. (2020). *GDP per capita (current US\$)*. Retrieved from The World Bank Data: <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD>
- Thorsen, D. (2012). Children Begging for Qur'anic School Masters. Evidence from West and Central Africa. *UNICEF*.
- Treccani. (2023). *Senegal*. Retrieved from Treccani: www.treccani.it/enciclopedia/senegal
- UCW – UNICEF. (2008). *LES ENFANTS MENDIANTS DANS LA REGION DE DAKAR*. Retrieved from UCW – UNICEF: <http://152.228.134.147/workshops-details.aspx?id=63>
- Uguccioni, C. (2018, August 14). Nella Guinea Bissau dove cristiani e musulmani lavorano uniti. *La Stampa*.
- UNESCO. (2016, November). A Major overhaul of the Guinea-Bissau education system is well overdue.
- UNICEF. (2015). Situation analysis of children and woman in Guinea Bissau.
- UNICEF. (2017). Community health – Scaling up community-based interventions to reduce infant and maternal mortality. *UNICEF – Guinea Bissau*.
- Ware III, R. (2014). *The Walking Qur'an: Islamic Education, Embodied Knowledge and History in West Africa*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Weiss, H. (2007). Begging and Almsgiving in Ghana. Muslim Positions towards Poverty and Distress. *Research Report N. 133*.
- Williams, C. (2008). PAIGC: African Party for the Independence of Guinea-Bissau and Cape Verde. In R. S.-P.-G. Prem Poddar, *A Historical Companion to Postcolonial Literatures – Continental Europe and* (p. 485). Edinburgh University Press.
- Wiredu, K. (2009, November). La necessità di una decolonizzazione concettuale nella filosofia africana. *B@belonline: Incontro con la filosofia africana*, 6.
- Zoumanigui, A. K. (2016). On the talibè Phenomenon: A look into the complex nature of forced child begging in Senegal. *Internationa Journal of children's rights*, 186-203.