

Le scuole coraniche informali (*kuttab*) in Mali e i loro allievi (*garibout*): fra educazione religiosa e manipolazione

Rita Finco e Marie Rose Moro

In ogni lingua, i concetti e il loro utilizzo acquisiscono autonomia in relazione ai locutori, ai periodi storici, al sistema culturale, alle dinamiche in corso e ai rapporti di forza esistenti tra politica, ideologia e religione. Un processo inevitabile che tocca anche il termine di scuola coranica e di allievi coranici.

Affrontare il fenomeno dei *garibout* (allievi delle scuole coraniche informali), in Mali, significa interrogarsi su diversi aspetti, ma in questo articolo mi soffermerò esclusivamente sul funzionamento delle *kuttab* (centri d'insegnamento islamico) e sulla fabbricazione, in senso nathaniano, dei suoi adepti¹.

In questo modo vorrei offrire al lettore una riflessione sull'argomento, in virtù del fatto che tale problematica è già stata approfondita nel dibattito scientifico dal saggio collettaneo curato da Elisa Pelizzari e Omar Sylla, all'interno del quale avevo redatto un contributo e che qui in parte riprendo².

In every language, concepts and their employments obtain autonomy in connection with different speakers, historical periods, cultural system, current dynamics and power relationships among politics, ideology and religion. This is an unavoidable process that also concerns the words "Koranic" school and "Koran"'s students. Talking about the phenomenon of Mali's "Garibout" (students of informal Koranic schools) means questioning about different points of view, but here I will focus exclusively on the operation of "Kuttab" (Islamic teaching's centres) and creations of its "nathanian"'s followers.

«Una scuola coranica non insegna solo il Corano; l'allievo è completamente dipendente dal suo maestro (marabout).

Se si affida proprio figlio al maestro, egli ha diritto di vita e di morte su di lui».

1. Che cosa è una scuola coranica

Nell'Africa saheliana, sotto l'appellativo di scuola coranica si raggruppano differenti strutture educative islamiche che, oltre a curare l'aspetto religioso, rappresentano, spesso, il principale mezzo di scolarizzazione e di educazione nelle zone rurali. In principio le scuole coraniche nascono all'interno dei villaggi, su iniziativa privata, come risposta alla forte islamizzazione arabo-berbera e all'assenza di un potere locale. Un tentativo di coniugare cultura animista e cultura islamica che si è rivelato con il tempo emblematico per la popolazione locale, poiché improvvisamente si è ritrovata, sul proprio territorio, strutture anacronistiche. Alcuni autori³ sottolineano, infatti, la problematicità di tale concetto: non solo per l'assenza di una struttura centrale incaricata a coordinare le attività didattiche nelle differenti scuole e di edifici pubblici adibiti ad esse, ma per il ruolo che hanno giocato, e continuano a giocare, all'interno della società autoctona. Esistono due tipologie di centri di formazione islamica⁴:

la *madrassa* (dall'arabo *darasa*, studiare) o *médersa* (forma utilizzata nell'area maghrebina) e la *kuttab* (dall'arabo *kataba*, scrivere, e *kitaab*, libro) o *daara* (dall'arabo *daar*, casa). La prima è un'istituzione formale riconosciuta dalla Stato locale, di primo e secondo grado, ad indirizzo giuridico-religioso. Normalmente ha sede in appositi edifici, costituiti da un cortile aperto con due o quattro atrii (chiamati *īwān* o *līwān*), fra i quali sono costruite delle celle d'abitazione dove gli studenti possono alloggiare. Quando la *madrassa* non è adiacente alla moschea è dotata di un proprio minareto. La seconda è un'istituzione tra-

1. In questo articolo, salvo eccezioni, le parole in lingua veicolare e vernacolare saranno scritte in forma invariata, senza modifiche al plurale e/o al femminile. Per quanto riguarda tutti i riferimenti personali, le date e i luoghi sono stati modificati per rispettare l'anonimato delle persone.

2. R. Finco, *Le garibou: un marabout en puissance? Penser les école coranique selon une approche ethnopsychiatrie*, in E. Pelizzari, O. Sylla, *La transmission du savoir islamique traditionnel au Mali. Entre soufisme tijani et école coranique*, L'Harmattan Italia, Torino 2012.

3. S. Gandolfi, *L'enseignement islamique en Afrique noire*, Cahiers d'Études africaines, XLIII (1-2), 169-170, 2003, pp 261-277. Sanankona D.B., *Les écoles "Coraniques" au Mali: problemes actuels*, Revue Canadienne des Études Africaines, 1985, Vol. 19, n° 2, pp. 359-367.

4. In questo articolo non utilizzerò il termine scuola coranica come sinonimo di medersa e kuttab, al fine di non originare malintesi, tranne nel caso in cui nelle citazioni gli autori ne facciano uso.

dizionale informale di prima alfabetizzazione basata sullo studio del corano e da saperi occulti. In altre parole «la médersa è più organizzata e strutturata rispetto alla scuola coranica, la quale si rifà ad una tradizione immutabile in ogni ambito»⁵. Inoltre «la médersa articola la sua formazione sull'acquisizione delle conoscenze scientifiche (matematica, fisica, scienze naturali, insegnamento dell'arabo, formazione ideologica e religiosa)»⁶; contrariamente alla scuola coranica che è costruita sulla «grammatica araba, l'arte della recitazione e delle rappresentazioni non figurative, la metafisica, le scienze religiose, passando per la morale e il diritto mussulmano»⁷.

È quindi evidente come l'utilizzo indistinto del termine scuola coranica per indicare entrambe tali istituzioni possa generare confusioni e zone d'ombra, in particolare in quei paesi in cui si è sviluppato il cosiddetto *islam noir*: «un islam ripensato, rinnovato, negrizzato»⁸.

Il Mali è uno di questi.

2. Le kuttab in Mali

Già nel XII secolo la religione musulmana muove i primi passi in alcune regioni del Mali, dove si diffonde l'insegnamento del Corano, ma è solo intorno alla seconda metà del XIX secolo che il processo d'islamizzazione si conclude. Questo, come mostra lo studio di Diarah Bintou Sanankoua inizia con le kuttab e si radica con le médersa, si osserva nel funzionamento e nell'offerta formativa.

Costruite su iniziativa privata o comunitaria, le *kuttab* possono appartenere ad un individuo (il maestro), a una famiglia, che ne trasmette in eredità la gestione (da padre in figlio o da zio a nipote), a una piccola collettività. Le *kuttab* possono essere stanziali (aperte tutto l'anno), stagionali (in funzione delle attività degli allievi che nelle zone rurali può coincidere con il ritmo dei lavori agricoli) e itineranti (nel caso in cui il maestro, insieme ai suoi allievi, si sposta di villaggio in villaggio e utilizza luoghi isolati per la sua formazione). Sono quindi strutture tradizionali informali, situate presso una casa privata piuttosto che al centro del villaggio, ai piedi di un mango o in altro luogo, in cui un maestro, *marabout* o *mobbo*, insegna ai propri allievi nozioni scolastiche di base, fondamenti del Corano e saperi esoterici. Seydou Cissé, specialista in scienze dell'educazione presso la DNAFLA (Direzione nazionale di alfabetizzazione funzionale e di linguistica applicata) di Bamako, scrive che in lingua bambara per indicare le *kuttab* si utilizzano le seguenti espressioni: «*bulon kono kalan* (lo studio nel vestibolo), *mori kalan* (lo studio del *marabout*), o *kurane kalan* (lo studio del Corano)»⁹.

La *kuttab* è scelta dalle famiglie per garantire un'istruzione di base che altrimenti non potrebbero permettersi a causa di un'educazione pubblica totalmente inesistente, in

alcuni luoghi, e di un potere centrale incapace di investire sui giovani. Tale istituzione non è certamente solo un sostitutivo di una mancanza, poiché chi la dirige offre saperi non strutturati e difficilmente comprovabili. Qualsiasi *marabout*, infatti, può aprire una sua scuola, senza che nessuno verifichi la sua eticità, le sue conoscenze e i suoi studi, e nemmeno l'orientamento della sua struttura. Ogni *kuttab* è diretta e organizzata da un maestro¹⁰, che impone agli allievi i suoi principi, valori, credenze, pensieri e a volte pratiche ortodosse in nome dell'islam. Ciononostante le famiglie continuano ad inviare i loro figli presso il *marabout* nella speranza che le loro condizioni di vita migliorino, senza interrogarsi minimamente sui meccanismi che tale istituzione possa innescare.

La *kuttab* non può essere quindi considerata come un semplice luogo di istruzione, ma è un «dispositivo» d'apprendimento complesso, nel senso foucaultiano, capace di trasformare coloro che ne fanno parte, di controllare e produrre azioni che regolano il tempo e lo spazio, d'orientare il discorso e le intenzioni e di creare nuovi legami. Da questo punto di vista, è legittimo supporre che per alcuni maestri coranici lo scopo del loro agire non sarà esclusivamente quello di forgiare un buon credente: uomini ubbidienti, rispettosi dei rituali e sottomessi ai principi dell'islam; bensì di addomesticare i propri discepoli, controllandone il corpo, la mente e lo spirito.

Le *kuttab* possono essere considerate come uno degli strumenti impiegati dall'autorità religiosa per esercitare la propria influenza sulla società civile, ma allo stesso tempo una risposta alla forte islamizzazione. La sua specificità è effettivamente quella di assoggettare i più deboli, nello specifico i bambini, iscrivendoli in una realtà che integra leggi sociali e culturali. Tale istituzione è dunque uno spazio in cui si contengono il potere mondo religioso e mondo pagano. A volte in questi luoghi si assiste alla manifestazione degli effetti più perversi e disfunzionali del cambiamento radicale imposto alle società africane, compresa quella maliana, dalla realtà post-coloniale e dalla mondializzazione.

5. I.H. Khayar, *Le refus de l'école. Contribution à l'étude des problèmes de l'éducation chez les musulmans du Ouaddaï (Tchad)*, Maisonneuve et Larose, Paris 1976

6. F. Kanvaly, *Stratégies africaines d'éducation et de développement autonome*, CEDA, Abidjan 1988, p. 174.

7. J.C. Penrad, *Religieux et profane dans l'école coranique. Le cas de l'Afrique orientale et de l'océan Indien occidental*, in «Cahiers d'Études africaines», 169-170(2003), XLIII (1-2), p. 169.

8. J.-C. Froelich, *Les musulmans d'Afrique noire*, Édition de l'Orante, Paris 1962, p. 11.

9. S. Cissé, *L'enseignement islamique en Afrique noire*, L'Harmattan, Paris 1992, p. 120.

10. È sufficiente aver frequentato una qualsiasi scuola coranica per diventare *marabout*, non esiste nessuna scuola specifica di formazione, e non è necessario conoscere l'arabo, per esempio nel caso del Mali la maggior parte dei maestri lo ignora.

2.1. La dimensione pedagogica

L'osservatorio dell'atelier "Justice e Paix" dei Padri bianchi o Missionari d'Africa, presente in Mali, sintetizza la formazione nelle *kuttab* nel seguente modo: «gli allievi sono classificati in quattro categorie, dai più piccoli ai più grandi, coloro che non conoscono nulla (*fousounarou*), che inizino a conoscere (*fousfalkarou*), che recitano il Corano (*falkarou*) e che, [avendo memorizzato quasi tutto il Corano] assistono il maestro (*santarou* [*santaadji* al plur.]). I primi due gruppi dipendono esclusivamente dal maestro, che, pur basando l'apprendimento sulla memorizzazione, propone a ciascun allievo una pedagogia differenziata. La punizione corporale è parte integrante della pedagogia e dell'insegnamento. Il materiale didattico [rigorosamente gestito dal marabout] è essenzialmente una copia del Corano, la lavagnetta dell'allievo, il gessetto e i libri religiosi. La scuola coranica sancisce il raggiungimento dei livelli di studio con due titoli: *dousodo*, per chi sa recitare il Corano, e *hafiz*, per chi ha memorizzato tutto il testo sacro»¹¹. Sanankoua distingue due livelli di istruzione: quello elementare e quello superiore. Nel primo gli allievi iniziano il loro apprendimento attraverso la *Fatiha*¹², la cui conoscenza è indispensabile per pregare le cinque volte al giorno cononiche (*salaata*), per poi proseguire con i versetti più complessi. Il passaggio al secondo ciclo di studi è marcato da una cerimonia chiamata in bambara *qurana-jigin* e in fulbe *walima*, nella quale si riuniscono gli allievi più anziani e, a volte, alcuni membri della famiglia dell'iniziato. Questa cerimonia permette da una parte di confermare l'impegno dell'allievo a continuare il suo percorso, dall'altra di legare l'iniziato agli spiriti invisibili (*djinn*), che, attraverso il sacrificio di una mucca e la recitazione del primo versetto del Corano, *Fatiha*, sono nutriti e onorati. Da questo momento in poi, e durante tutto il secondo ciclo di studi, l'allievo lavora per ottenere il grado di *marabout*: elemento essenziale per accedere alle conoscenze esoteriche proprie del terzo ciclo di studi. Secondo Drissa Diakité il programma scolastico delle *kuttab* si ispira principalmente a tre fonti: il Corano, la *sunna* o tradizione (atti e declamazioni del Profeta trasmessi attraverso le *hadith*) e l'*ijmaa'* (termine di origine araba che significa consenso, in riferimento ai principi dell'islam che tutti i teologi condividono). La prima tappa consiste «nell'apprendimento del Corano e nell'assumersi responsabilità nei confronti dell'islam [mentre nella seconda] ci si sofferma sui dettagli della vita di Muhammad e dei suoi compagni attraverso l'assimilazione dell'insieme delle tradizioni islamiche, per poi arrivare alla fase dell'interpretazione e del commentario giuridico e filosofico»¹³. La metodologia utilizzata prevede che da una parte gli allievi restino per parecchie ore immobili «uno

vicino all'altro, in ranghi serrati, impegnati a recitare i versetti del corano; tutti insieme senza distinzione di età, seduti su stuoie, pelli di montone o sulla terra nuda, tenendo in mano un libro o una lavagna»¹⁴.

Dall'altra che i ragazzi passino il resto del tempo a raccogliere legna e acqua per la casa del maestro oppure si occupino dei lavori domestici e agrari nelle sue proprietà, e, indipendentemente dallo statuto sociale, a procurarsi il cibo mendicando.

L'islam è considerato, in effetti, come una forma per apprendere l'umiltà. Come scrive Diakité «la sua finalità consiste nell'imparare il sapere attraverso il dolore, l'ubbidienza e la sottomissione, [poiché] se lo studio favorisce l'apprendimento della scienza, solo degli atti di sopportazione preparano alla pietà, che si traduce in devozione e rispetto per Dio»¹⁵.

La dimensione pedagogica delle *kuttab* maliane è dunque un sistema complesso e di difficile inquadramento. Tuttavia come afferma Pelizzari esiste un filo rosso che accumuna tali istituzioni, ma certamente non è la qualità della formazione proposta, visto che dipende dai differenti maestri. «Se i primi passi dei *garibout* sono quasi identici ovunque, l'avanzamento nel percorso segna una barriera tra le differenti *kuttab*, la cui differenza è nel sapere teologico e [magico-terapeutico] del *marabout* che dirige ogni centro. Il maestro che fonda una scuola, infatti, imprime un marchio e impone un modello che i suoi eredi custodiranno preziosamente»¹⁶.

2.2. Il marabout

Per capire meglio la strutturazione e le ricadute della *kuttab* nella società locale, è necessario soffermarsi sulla figura del maestro, elemento essenziale senza il quale non esisterebbe tale istituto. In peul e bambara, come evidenzia Pelizzari, «con il termine *mobbo*, si indicano gli insegnanti e gli intellettuali mussulmani che sono riconosciuti per le loro conoscenze magico-terapeutiche»¹⁷.

11. Missionnaires d'Afrique, *Les cahiers Justice et Paix*, Mali, marzo 2007, n°2, pp. 6-7.

12. «Au nom de Dieu bon et miséricordieux, souverain du jour du jugement. C'est toi seul que nous adorons, toi seul dont nous demandons l'aide, conduis-nous dans la voie droite, la voie de ceux à qui tu as donné tes bienfaits, qui ne sont ni l'objet de ton courroux, ni les égarés».

13. D. Diakité, *Les fondements historiques de l'enseignement islamique*, in *L'enseignement islamique au Mali*, sous la dir. de Bintou Sanankoua et Louis Brenner, Éd. Jamana, Bamako 1991, pp. 41-42.

14. S. Cissé, *L'enseignement islamique en Afrique noire*, cit., pp. 120-121.

15. D. Diakité, *Les fondements historiques de l'enseignement islamique*, cit., pp. 40-41.

16. E. Pelizzari, *Eduquer par la souffrance: les élèves coraniques au Mali*, in E. Pellizzari - O. Sylla, *La transmission du savoir islamique traditionnel au Mali. Entre soufisme tijani et école coranique*, L'Harmattan Italia, Torino 2012, p. 90.

17. *Ibi*, p. 71.

Mobbo è spesso sinonimo di *marabout*, un termine alquanto difficile da definire, soprattutto se si considerano le differenti etimologie proposte e i diversi ruoli che questa figura assume in Africa saheliana. Per il vocabolario Larousse, la parola *marabout* deriva dal portoghese *marabito*; per il Petit Robert è un termine d'origine araba, *almuraabit*, e indica i soldati eremiti, protagonisti della conversione all'islam delle popolazioni berbere del Sahara occidentale; mentre l'Enciclopedia Universale l'associa alla pronuncia dialettale *marabot*, dall'arabo classico *mûrabit*. È molto interessante osservare come il primo dizionario definisca il *marabout* come un religioso musulmano consacrato all'ascetismo; il secondo come un pio eremita, santo dell'islam la cui tomba è un luogo di pellegrinaggio; il terzo come uomo che vive in un *ribaât*, fortezza militare e religiosa a difesa di eventuali attacchi nemici. Nella sua tesi sull'insegnamento islamico in Africa francofona, Ahmet Kavas spiega che «all'epoca classica dell'Islam, [il termine *marabout*] corrispondeva al suo senso etimologico, ovvero sia a combattente sulle frontiere nemiche. Tuttavia qualsiasi individuo in grado di leggere e scrivere l'arabo, di conoscere un po' il Corano e di dirigere le preghiere, era considerato come *marabout* e autorizzato a insegnare, a sua volta, a degli allievi. Era chiamato *alfa* o *alfaga* [dall'arabo *al-faqih*, giureconsulto] in songhaï, *karamoko* in mandingo, *modibo* in peul [e a volte] *céerno* (thierno) o *fojo* a seconda dei gradi della sua scienza...»¹⁸. Geert Mommersteeg aggiunge che nella città maliana di Djenné il termine per nominare i maestri è *karamoko*, in lingua bambara (lingua appartenente al gruppo mandingo) e *modibbo* (dall'arabo *mu'addib*, insegnante), in lingua fulfulde¹⁹.

Il *marabout* è l'interprete della parola sacra trasmessa dal Corano, ma – anche se l'islam ortodosso rifiuta tutte quelle pratiche denominate di superstiziose- può essere un veggente, un guaritore, un interprete dei sogni e un indovino. Gli si attribuisce inoltre la capacità di trasformarsi in agente causale naturale o soprannaturale di diverse malattie e di dirigere rituali profilattici di cura, grazie alle sue conoscenze esoteriche del Corano. Ciò significa che il *marabout* è un erudito, un interprete tra il mondo degli umani e le potenze superiori divine, è colui che può portare delle richieste nell'universo del sacro ma non può essere certamente considerato un rappresentante di Dio sulla terra.

Il *marabout* possiede essenzialmente due tipi di conoscenza: quella pubblica e ufficiale (*bayanu*), che gli permette di insegnare il Corano e le discipline correlate, e quella segreta (*siri*), che gli consente di praticare la magia (o *maraboutage*) attraverso la fabbricazione di amuleti o ricorrendo alla divinazione, ecc.

In Africa saheliana, è possibile distinguere tre tipologie di *marabout*:

- 1) coloro che sono dei iniziatori spirituali e dei protettori, poiché hanno accesso al grado superiore della santità (*cheikh*). Si presume che questi maestri seguano esclusivamente la professione di fede in Dio, per cui le loro tecniche terapeutiche si basano esclusivamente sulla preghiera.
- 2) coloro che associano alla preghiera la scrittura dei versetti del Corano e l'utilizzo di ricette a base di sostanze animali, vegetali e minerali;
- 3) coloro che adoperano parallelamente le terapie tradizionali e i versetti del Corano, senza peraltro tradurre o interpretare ai "clienti" o fruitori ciò che leggono e scrivono.

Da questa distinzione è possibile classificare i *marabout* in:

- "piccoli" *marabout*, persone che, in giovane età, hanno frequentato per alcuni anni una scuola coranica e hanno una conoscenza approssimativa dei versetti coranici. Sono sostanzialmente dei "venditori di illusioni", a cavallo tra un traditerapeuta, un ciarlatano e un *marabout* "tout court". Non beneficiano generalmente di una grande stima all'interno del loro luogo di origine, condizione che li spinge ad essere viaggiatori solitari e a spostarsi frequentemente da una zona ad un'altra.
- *marabout* "tout court", gente comune, proveniente dalla classe media, che vive del proprio lavoro agricolo o di allevamento, della carità e della "vendita" del loro limitato sapere religioso (conoscenza di qualche versetto). Si incontrano quasi in ogni villaggio, occupati a dirigere le cinque preghiere quotidiane (*as-salawât*), a dispensare un insegnamento approssimativo ai giovani allievi e a celebrare i riti socioreligiosi quali matrimoni, battesimi e funerali. Tali personaggi sono i garanti della pratica religiosa locale e i rappresentanti dei grandi *marabout*, ma allo stesso tempo sono i consiglieri dei capi villaggio, condizione che permette loro di avere una grande influenza sulla comunità locale.
- "grandi" *marabout*, uomini che, avendo un valore sociale, carismatico e di leadership riconosciuti e valorizzati dalla popolazione, si prodigano ad accedere al rango di *cheikh* (titolo religioso che si acquisisce con la spiritualità, l'esperienza sociale, la saggezza e l'età) attraverso la conquista della *baraka* (benedizione divina).

18. A. Kavas, *L'enseignement islamique en Afrique francophone: les médersas de la République du Mali*, IRCICA, Istanbul 2003, p. 23.

19. G. Mommersteeg, *L'éducation islamique au Mali: le pouvoir des mots sacrés*, in *L'enseignement islamique au Mali*, sous la dir. di B. Sanankoua e L. Brenner, Édition Jamana, Bamako 1991.

- *cheikh*, è colui che può facilmente invocare (per dei bisogni specifici) direttamente il profeta Muhammed o le *cheikh* fondatore della confraternita di appartenenza. Iniziano la loro ascesa come mistici “sufi” e sono investiti della loro missione sociale e religiosa in sogno o durante un stato di veglia.
- *marabout* “moderni” sono color che hanno frequentato le scuole franco-arae o le *médersa* nei paesi arabi o chi ha una formazione mista di scuola coranica tradizionale e *médersa* o scuola francese e scuola coranica. Sono generalmente dei giovani intellettuali che si posizionano come rinnovatori dell’islam tradizionale.

Nonostante questa distinzione non si può affermare che esista un modo di ascensione chiaro tra un grado e un altro, e frontiere nette e stabili, ma solo che esistono stili e livelli di *marabout* differenti. Un dato che, come abbiamo spiegato, precedentemente porta a distinguere le *kuttab* in tre tipologie: quelle che si occupano solo della dimensione spirituale, quelle che cercano di coniugare i poteri della religione con quelli della natura e quelle che associano le pratiche religiose mussulmane con i riti autoctoni.

I *garibout* sono normalmente gli allievi di quest’ultima realtà.

3. Chi sono i *garibou*?

In lingua bambara gli allievi delle *kuttab* sono chiamati *garibou* (dall’arabo *gharīb*, straniero, particolare)²⁰ o *taalibé*²¹ (dall’arabo *taalib*, colui che cerca, che domanda). Le *garibou* ha generalmente tra 5 e 15 anni, è uno studente del Corano che per anni è affidato all’educazione di un maestro. Durante questo tempo impara a sottomettersi, a essere coraggioso, puntuale e molto rispettoso nei confronti del maestro, che deve venerare. Ogni bambino è inserito in piccoli gruppi gestiti da un adolescente o da un giovane adulto, il cui spirito gregario li trasforma in piccoli guerrieri ingegnosi. Si incontrano frequentemente in centro o nelle periferie delle città, accostati vicino ai marciapiedi, ai semafori, agli incroci alle pompe di benzina o nei parcheggi dei ristoranti: nei luoghi dove passanti o automobili permettono loro di mendicare. Senza verificare la qualità della loro istruzione, se non facendo loro recitare qualche versetto del Corano, gli adulti li ignorano o li gratificano con qualche moneta.

Sporchi e vestiti di stracci, i *garibou* fanno parte del decoro urbano. Non sono percepiti come un “pericolo”, bensì come una “noia”, per gli adulti indaffarati che fanno persino finta di non vederli. Sono obbligati a mendicare nelle strade per molte ore, per soddisfare i propri bisogni e quelli del *marabout*, in quanto la maggior parte delle volte le loro famiglie non hanno i mezzi economici per so-

stenere la loro educazione nelle *kuttab*. L’educazione, autofinanziata con questa attività, consiste nel memorizzare il Corano e i valori dell’Islam, elementi fondamentali per diventare adulti rispettosi dei precetti religiosi. Tuttavia le condizioni di vita dei *garibou* si sono maggiormente aggravate intorno agli anni Settanta-Ottanta con le forti migrazioni dei loro maestri e l’impoverimento generale delle famiglie della classe media. Per questi ragazzi ogni giornata è lunga e dura: sono impegnati nelle loro attività per sedici ore, senza mai avere un momento ludico o libero, un sostegno affettivo e un controllo sanitario adeguato. Olivier Douville²² li considera come dei «ragazzi di strada», oggetto di traffici illeciti²³ o di esili in province di paesi in guerra²⁴. Lo psicologo francese distingue tre classi di mendicanti di strada:

- 1) gli allievi coranici, che studiano e elemosinano in orari precisi della giornata;
- 2) gli indigenti del “barattolo”, che questuano a tutte le ore del giorno e della notte per la propria famiglia, ma rientrano a casa;
- 3) i ragazzi di strada, che non avendo né genitori né una persona di riferimento, vivono in bande con uno o più capi e dormono nei mercati.

Quest’ultima categoria è considerata la più compassionevole e, a livello psicosociale, la più inquietante poiché nella maggior parte dei casi è costituita da quei bambini affidati al *marabout* che, a causa dei trattamenti violenti subiti, sono scappati e non sono stati più in grado di ritornare dalle loro famiglie. È importante ricordare che il *garibout*, una volta affidato al *marabout*, gli appartiene a vita, pertanto il maestro farà di tutto pur di tagliare ogni legame con il mondo a cui apparteneva precedentemente il suo allievo.

L’esperienza nella scuola coranica può essere considerata come un “momento di vertigini”: abitudini che fino a quel momento animavano la vita di ciascun bambino, sembrano improvvisamente ricordi lontani, quasi estranei e lasciano solo una grande sensazione di smarrimento. In

20. Secondo l’Encyclopédie de l’Islam è un termine tecnico della scienza delle tradizioni e che in filologia significa “espressioni rare, poco utilizzate (e di conseguenza oscure)”; si utilizzano anche nel medesimo senso i termini *wahshī* et *hūshī*. Solitamente si utilizza in testi tradizionali che trattano argomenti particolari o nel Corano.

21. Il vocabolo *taalibé* indica tutti gli studenti del Corano, sia quelli residenti in struttura che gli altri.

22. O. Douville, *Enfants et adolescents en danger dans la rue à Bamako (Mali), questions cliniques et anthropologiques à partir d’une pratique*, «Psychologie africaine», 1(2003-2004), XXXII, pp. 55-59.

23. Dalla primavera del 2000 è iniziato un forte traffico di bambini maliani verso le piantagioni ivoriani, attualmente il fenomeno sembrerebbe diminuito.

24. Le guerre civili in Liberia e in Sierra Leone del 2001 hanno spinto gli orfani a migrare nei paesi vicini, e parecchi di loro si sono stabiliti nelle strade di Bamako.

questo nuovo universo, il *garibout* si ritrova spesso senza nessun contatto con le persone amate, e in una condizione di solitudine e isolamento che può produrre una destrutturazione e una modificazione radicale delle relazioni sociali, al punto di trasformarsi in sindromi. Per capire però chi sono i *garibout* è necessario interrogarsi su quali sono gli attaccamenti multipli che li fabbricano, correlando la teoria sul bisogno di attaccamento primario e secondario del bambino, sugli effetti che si manifestano quando avviene una separazione precoce e prolungata tra figura materna e infante e sui modelli di rappresentazione elaborati dal neonato sull'ambiente che lo circonda e su se stesso, in quanto agente attivo²⁵, al contesto culturale nel quale l'individuo si sviluppa. Esattamente come propone Tobie Nathan quando afferma di ricorrere «a un pensiero psicologico che deliberatamente prende in considerazione le persone, il loro funzionamento individuale e le modalità di interazione a partire dai loro attaccamenti [e non a uno solo] a delle lingue, a dei luoghi, a delle divinità, a degli antenati, a dei modi di fare»²⁶.

Attaccamenti multipli che si esprimono attraverso la storia complessa delle persone e che nella situazione in oggetto trasforma un bambino in *garibout*. Normalmente dietro un *garibout* c'è sempre una famiglia che, affidando il proprio discendente al *marabout*, sceglie deliberatamente di rompere i legami con lui: le difficoltà economiche sono solo la facciata dietro la quale si nascondono motivi più profondi. Nel caso in cui un bambino sia considerato come un portatore di sfortuna, un stregone o, ancora, il frutto di una trasgressione (per esempio un incesto), si pensa che sia meglio allontanarlo da casa, poiché la sua presenza metterebbe in pericolo l'equilibrio dell'intero sistema familiare. Per alcuni genitori la *kuttab* diventa così l'escamotage che autorizza ad allontanare il "male" (il bambino la cui presenza è fastidiosa) dall'entourage. Dall'altra parte, il *marabout* che si prende in carico questo fardello "maledetto", mette in atto un dispositivo di metamorfosi sugli attaccamenti multipli che costruiscono il bambino: il maestro gli insegna a pregare in arabo, a parlare la sua lingua d'origine, a vivere lontano dal suo villaggio, a conoscere il suo universo di esseri invisibili (anche se ciò significa privare il *garibout* delle relazioni con i suoi antenati), a subire prove dolorose d'introduzione alla vita adulta e ad essere oggetto di sacrificio.

3.1. Degli oggetti da sacrificare

Nell'islam, i rituali sacrificali non hanno un posto centrale poiché non sono i pilastri su cui si fonda la religione musulmana. Tuttavia il sacrificio è presente nelle pratiche rituali islamiche come uno degli strumenti della sottomissione e della vicinanza dei credenti a Dio. Esso

consiste in un atto rituale attraverso il quale si dedica un oggetto o un animale o un essere umano a un'entità sovrumana o divina, sottraendolo alla sfera quotidiana, come segno di devozione o di richiesta. Gli oggetti sacrificali, che possono essere offerti direttamente oppure indirettamente (donandoli ad invalidi, mendicanti, persone brizzolate, madri di gemelli o gemelli stessi) alla divinità, possono essere suddivisi in tre categorie: i prodotti, come vestiti o monete; gli alimenti, come miglio, riso, noci di cola (rosse o bianche a seconda del rituale); le specie animali, come volatili e quadrupedi. Ciò significa che più l'offerta sarà cospicua, più la domanda di legame tra l'umano e Dio avrà un fine preciso e definito. Esattamente come nel immolazione di Abramo, alla domanda di offrire il figlio, il padre trasforma il sacrificio umano in animale, testimoniando il suo rapporto privilegiato con Dio.

Claude Rivière definisce, infatti, il sacrificio «un'azione simbolica di separazione, di distacco, e di offerta di un bene... in segno di sottomissione, d'obbedienza, di pentimento o d'amore, che nutre in modo dinamico i rapporti asimmetrici tra istanze soprannaturali e comunità umana attraverso l'intermediazione di un sacrificante e di una vittima»²⁷. Mentre René Girard propone un'interpretazione del sacrificio come «violenza di ricambio»: «una vera e propria operazione di *transfert* collettivo che si effettua a spese della vittima e che investe le tensioni interne»²⁸. Per delineare tale rapporto sacrificio/violenza lo studioso francese introduce il fondamentale concetto di *vittima sostitutiva*. Girard si chiede se «il sacrificio rituale non sia fondato su una sostituzione» per allontanare la violenza «da certi esseri che si cerca di proteggere»²⁹. Alcuni sistemi rituali sostituiscono infatti gli esseri umani minacciati dalla violenza con animali, mentre altri li sostituiscono con altri esseri umani, come se in fondo non vi sia «nessuna differenza essenziale tra sacrificio umano e sacrificio animale» se non nei criteri in base ai quali si effettua la scelta di una qualsiasi vittima.

L'atto sacrificale, comune a tutte le religioni ma con sfumature differenti, nell'islam insegnato e praticato in Mali presuppone un desiderio di comunicare con un'entità spirituale superiore e un mandato collettivo o individuale di riorganizzare il "disordine" sociale.

25. J. Bowlby, *Les effets sur le comportement d'une rupture des liens affectifs*, «Hygiène mentale du Canada», 59(1969), pp. 1-13; R. Zazzo, *L'attachement*, Delanchoix et Niestlé, Genève 1974.

26. T. Nathan, *Nous ne sommes pas seuls au monde*, Le Seuil, Paris 2001, p. 51.

27. C. Rivière, *Socio-anthropologie des religions*, Armand Colin, Paris 1997, p. 100.

28. R. Girard, *La violence et le sacré*, Grasset, Paris 1972, trad. it. *La violenza e il sacro*, Adelphi, Milano 1980, p. 21.

29. *Ibi*, p. 15.

Nel caso specifico dei *garibout*, si può pensare che essi siano doppiamente sacrificati: dai genitori innanzitutto, poi dal maestro, per ottenere la protezione divina e riparare una trasgressione. I genitori e il maestro offrono i *garibout* a Dio con intenzioni diverse, ma sempre con il fine di esserGli il più vicino possibile. Da una parte i *garibout* sono come gli oggetti transazionali di Donald Winnicott e dall'altra rientrano nella nozione di "cosa" di Nathan. Winnicott introduce i termini «oggetti transazionali» e «fenomeni transazionali» per «indicare l'aria intermedia di esperienza che si situa tra il pollice e l'orso in peluche, tra l'eroticismo orale e la veritabile relazione con l'oggetto, tra l'attività creatrice primaria e la protezione di ciò che è già stato interiorizzato, tra l'ignoranza primaria del debito e la sua riconoscenza»³⁰. L'oggetto possiede una natura, un ruolo e una funzione. Secondo lo psicanalista britannico, l'oggetto possiede una natura, uguale alla libido, un ruolo e una funzione che lo portano ad essere sia interno che esterno a seconda che appartenga al mondo del dentro piuttosto che a quello esterno o viceversa. In altre parole gli oggetti e i fenomeni transazionali sono alla base dell'esperienza che, grazie alla capacità della persona nutrice a adattarsi ai bisogni del neonato, permette al bambino sia di costruire una relazione affettiva con l'oggetto, sia d'avere l'illusione che ciò che ha creato esista realmente.

A differenza invece di Nathan, per cui la natura, il ruolo e la funzione dell'oggetto non restano gli stessi, poiché esiste una differenza tra "cosa" e "oggetto": «è necessario distinguere la natura della cosa dalla funzione della cosa e la costruzione dell'oggetto dall'oggetto stesso». Secondo l'etnopsichiatra francese, la cosa è un essere di natura imprecisa che causa gli avvenimenti e cattura coloro che si avvicinano ad essa. L'essere non è solamente la cosa ma è anche all'origine della cosa, per cui non può essere scacciato né tanto meno sostituito da un'intenzionalità umana: «le cose hanno un'anima o almeno un'intenzionalità. La cosa causa e gli umani producono degli oggetti per incarnare e afferrare la cosa»³¹.

È esattamente grazie a questa distinzione di Nathan che è possibile pensare ai *garibout* come oggetti da sacrificare, poiché partono dalle loro famiglie con una natura, un ruolo e una funzione, ma una volta affidati al maestro coranico si trasformano in oggetti animati da un essere. È proprio in questo passaggio che il *garibout* diventa l'oggetto attivo del *marabout*, il quale lo utilizza per agire, visibilmente e per lo più invisibilmente, sull'insieme del gruppo. Questa strumentalizzazione del *garibout* gli attribuisce una funzione precisa e dichiarata, quando è conosciuta, dall'insieme del gruppo o dagli iniziati.

4. Conclusioni

La prospettiva che ha guidato il seguente articolo per analizzare le *kuttab* maliane è stata pluriforme, poiché il tema si contrappone ad un approccio classico per via della sua complessità. La scelta di descrivere l'universo di queste istituzioni anche attraverso i suoi protagonisti, gli allievi o *garibout* e i maestri *marabout* o *mobbo*, non poteva che basarsi su una descrizione di sguardi antropologici e psicologici. Sono numerosi gli elementi che interrogano il ricercatore interessato a capire i meccanismi evolutivi di un'istituzione così antica e fortemente radicata sul territorio. In particolare se questa realtà diventa uno spazio di negoziazione in cui le differenti appartenenze (umane e non umane) possono esistere e un luogo di relazione che non permette più di vivere nel mondo reale. In effetti, legato solamente alla volontà del maestro, il *garibout* non conosce che frustrazione e paura, poiché vive tutti i giorni in uno stato di traumatismo intenzionale in nome della religione. Un traumatismo che Françoise Sironi definisce come uno «stato deliberatamente indotto dagli umani su altri umani, [ma allo stesso tempo anche] da non-umani (le ideologie, le credenze, un sistema o un'organizzazione). Se il vettore del traumatismo intenzionale è generalmente un essere umano, la forza promotrice è in realtà un sistema o un meccanismo dotato di intenzionalità... il concetto di traumatismo intenzionale identifica sia il nome del processo e il nome della cosa prodotta. Navigando costantemente tra la negazione della loro esistenza da una parte, e la loro manipolazione attraverso le persone coinvolte dall'altra, i traumas intenzionali hanno ciascuno una propria storia. Hanno una funzionalità, una massa sociale. Producono degli atti, dei pensieri e dei modi di fare nella società stessa»³². Il *garibout* è dunque, tra gli allievi delle scuole coraniche, il più fragile sia da un punto di vista sociale che psicologico: la dimensione religiosa di cui è investito, in prima battuta dalla famiglia e poi dal *marabout*, è primariamente orientata a soddisfare i bisogni visibili ed invisibili dell'una e dell'altro. La famiglia per compiere il proprio ruolo edu-

30. D.W. Winnicott, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Editions Gallimard, Paris 1975, p. 8.

31. T. Nathan, *Nous ne sommes pas seuls au monde*, cit., p. 19.

32. F. Sironi, *Essai de psychologie géopolitique clinique. Un objet actif aux interfaces entre les mondes*, in *Colloque d'ethnopsychiatrie : La psychothérapie à l'épreuve de ses usagers*, Paris, 12 et 13 octobre 2006, p. 5; Secondo Sironi i traumas intenzionali possono essere identificati in quattro:

1. i marchi di una intenzionalità politica malvagia (tortura);
2. la resistenza alla deculturazione e alla disumanizzazione;
3. i modi di acculturazione con cui i figli di genitori venuti da lontano o i minori stranieri non accompagnati sono confrontati;
4. le tecniche di metamorfosi identitaria (fabbricazione dei torturati, bambini soldati).

cativo e riorganizzare il disordine sociale, economico e culturale in cui si trova, sacrifica il figlio per una divinità superiore. Il maestro per essere quello che è, propone una visione del mondo che non appartiene solo alla sfera della religione islamica, ma anche al mondo magico ancestrale.

Questi due elementi portano alla fabbricazione, da un lato, di un individuo completamente dipendente dal *marabout* e da ciò che trasmette, e dall'altro di un oggetto sacrificabile. In altre parole, nel sistema maliano, la funzione e il ruolo che giocano le famiglie e il *marabout*,

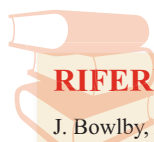
insieme alle *kuttab*, nei confronti di questi ragazzi sono essenzialmente gli elementi fondanti di questo status e del fenomeno stesso.

Rita Finco

INSERM 1178, Université Descartes, Sorbonne Paris Cité, France;
Cultrice della materia, Università degli Studi di Bergamo

Marie Rose Moro

Docente di psichiatria infantile, Université Descartes, Sorbonne Paris Cité, France (laboratorio di ricerca INSERM 1178) e direttrice Maison de Solenn (Maison des adolescents de Cochon)



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- J. Bowlby, *Les effets sur le comportement d'une rupture des liens affectifs*, «Hygiène mentale du Canada», 59(1969), pp. 1-13.
- S. Cissé, *L'enseignement islamique en Afrique noire*, L'Harmattan, Paris 1992.
- D. Diakaté, *Les fondements historiques de l'enseignement islamique*, in *L'enseignement islamique au Mali*, sous la dir. de Bintou Sanankoua et Louis Brenner, Éd. Jamana, Bamako 1991.
- O. Douville, *Enfants et adolescents en danger dans la rue à Bamako (Mali), questions cliniques et anthropologiques à partir d'une pratique*, «Psychologie africaine», 1(2003-2004), XXXII, pp. 55-59.
- R. Finco, *Le garibou: un marabout en puissance? Penser les écoles coraniques selon une approche ethnopsychiatrie*, in E. Pelizzari - O. Sylla, *La transmission du savoir islamique traditionnel au Mali. Entre soufisme tijani et école coranique*, L'Harmattan Italia, Torino 2012.
- J.-C. Froelich, *Les musulmans d'Afrique noire*, Édition de l'Orante, Paris 1962.
- S. Gandolfi, *L'enseignement islamique en Afrique noire*, «Cahiers d'Études africaines», 169-170(2003), XLIII (1-2), pp. 261-277.
- R. Girard, *La violence et le sacré*, Grasset, Paris 1972, trad. it. *La violenza e il sacro*, Adelphi, Milano 1980.
- F. Kanvaly, *Stratégies africaines d'éducation et de développement autonome*, CEDA, Abidjan 1988.
- I.H. Khayar, *Le refus de l'école. Contribution à l'étude des problèmes de l'éducation chez les musulmans du Ouaddaï (Tchad)*, Maisonneuve et Larose, Paris 1976.
- A. Kavas, *L'enseignement islamique en Afrique francophone: les médersas de la République du Mali*, IRCICA, Istanbul 2003.
- G. Mommersteeg, *L'éducation islamique au Mali: le pouvoir des mots sacrés*, in *L'enseignement islamique au Mali*, sous la dir. di B. Sanankoua e L. Brenner, Édition Jamana, Bamako 1991.
- T. Nathan, *Fonction de l'objet dans les dispositifs thérapeutiques*, in *Ethnopsy les mondes contemporains de la guérison*, 2, Le Seuil, Paris 2001, pp. 5-42.
- T. Nathan, *Nous ne sommes pas seuls au monde*, Le Seuil, Paris 2001.
- Les cahiers Justice et Paix, 2, mars 2007 (publiés par l'Atelier Justice et Paix, Missionnaires d'Afrique, Province du Mali)
- J.C. Penrad, *Religieux et profane dans l'école coranique. Le cas de l'Afrique orientale et de l'océan Indien occidental*, in «Cahiers d'Études africaines», 169-170(2003), XLIII (1-2), pp. 321-336.
- E. Pelizzari, *Eduquer par la souffrance: les élèves coraniques au Mali*, in E. Pelizzari - O. Sylla, *La transmission du savoir islamique traditionnel au Mali. Entre soufisme tijani et école coranique*, L'Harmattan Italia, Torino 2012.
- C. Rivière, *Socio-anthropologie des religions*, Armand Colin, Paris 1997.
- D.B. Sanankoua, *Les écoles "Coraniques" au Mali: problèmes actuels*, «Revue Canadienne des Études Africaines», 1985, Vol. 19, n° 2, pp. 359-367.
- F. Sironi, *Essai de psychologie géopolitique clinique. Un objet actif aux interfaces entre les mondes*, in *Colloque d'ethnopsychiatrie: La psychothérapie à l'épreuve de ses usagers*, Paris, 12 et 13 octobre 2006.
- D.W. Winnicott, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Editions Gallimard, Paris 1975.
- R. Zazzo, *L'attachement*, Delanoux et Niestlé, Genève 1974.