

Le mobilità studentesche al tempo delle decolonizzazioni: alcuni contributi dal più recente dibattito storiografico

Sofia Bacchini*

L'impatto deflagrante che i processi di decolonizzazione ebbero nel plasmare gli assetti globali del secondo dopoguerra contribuì anche alla nascita di nuove rotte e forme di mobilità studentesche, all'intersecarsi tra le lacune strutturali del sistema educativo degli Stati ex coloniali e le dinamiche politiche della Guerra fredda. La Nota presenta alcuni recenti contributi storiografici che guardano alle politiche educative e alle nuove mobilità studentesche come centro di articolazione del rapporto tra esigenze della decolonizzazione, opportunità della Guerra fredda e la produzione di nuove identità transnazionali. I casi studio selezionati pongono inoltre una riflessione metodologica relativa alle nuove configurazioni tra storia globale e storia sociale, mettendo in luce le connessioni tra le varie dimensioni, geografiche e non, dell'esperienza degli studenti-migranti.

Parole chiave: mobilità studentesche, decolonizzazione, storia globale, storia sociale, spatial turn

Student Mobility during Decolonization between Global and Social History: Recent Contributions from the Historiographical Debate

The explosive impact of decolonization processes in shaping the global order of the post-war era also contributed to the emergence of new routes and forms of student mobility, which intersected with the structural gaps in the educational systems of former colonial states and with the political dynamics of the Cold War. This paper examines recent historiographical contributions that view educational policies and emerging student mobility as central to articulating the relationship between the demands of decolonization, the opportunities presented by the Cold War, and the formation of new transnational identities. The selected case studies also offer a methodological reflection on the new configurations between global history and social history, and the migrant-student experience highlighting the connections across various dimensions, both geographical and non-geographical.

Key words: student mobility, decolonization, Global History, Social History, spatial turn

Articolo proposto alla redazione il 2 dicembre 2024, accettato per la pubblicazione il 25 luglio 2025.

* Università di Napoli L'Orientale; s.bacchini@unior.it

Introduzione

Cependant, dit le maître d'école, la question est troublante. Nous refusions l'école pour demeurer nous-mêmes et pour conserver à Dieu sa place dans nos cœurs. Mais avons-nous encore suffisamment de forces pour résister à l'école et de substance pour demeurer nous-mêmes?¹

Nel romanzo del 1961 “L'aventure ambiguë” — che l'anno seguente vinse il Grand prix littéraire d'Afrique noire — lo scrittore senegalese Cheikh Hamidou Kane riflette sull'incontro tra un “Africa della fede” e un “Occidente della cultura” nell'ora delle decolonizzazioni. Una riflessione che attraversa la vita del giovane protagonista, Samba Diallo, che lascia il Senegal per andare a studiare in Francia. Pochi anni dopo le descrizioni di Georges Balandier di un'Africa anch'essa “ambigua”, alle prese con le profonde trasformazioni della fase finale dei regimi coloniali², Kane racconta questo passaggio a partire dall'incontro tra l'educazione tradizionale coranica di Samba e il sistema educativo occidentale, che si concluderà con la tragica e metaforica morte dello studente.

Seguendo le suggestioni de “L'aventure ambiguë”, questa Nota intende presentare un recente panorama di studi che invita a riflettere sulle politiche educative transnazionali come centro di articolazione del rapporto tra esigenze della decolonizzazione, opportunità della Guerra fredda e la produzione di nuove identità transnazionali. In particolare, lo studio delle mobilità degli studenti provenienti dal sud globale permette di ragionare sulle nuove geografie politiche e le nuove soggettività che si produssero all'intersecarsi di questi fenomeni.

Nel secondo dopoguerra, sia per i Paesi occidentali impegnati nella Ricostruzione postbellica, sia per gli Stati ex coloniali e ora indipendenti, il tema dell'educazione fu strettamente associato alle nozioni di sviluppo, progresso e modernizzazione. A seguito dell'ottenimento o della conquista dell'indipendenza, oppure anche durante gli stessi processi di decolonizzazione, molti Paesi del continente africano e asiatico dovettero affrontare l'urgenza di formare sia le future classi dirigenti sia i tecnici specializzati, tutti mobilitati a geometrie variabili nel contribuire alla nascita e allo sviluppo del futuro Stato. Un'esigenza che, all'interno delle dinamiche della Guerra fredda, spesso entrava in specifiche progettualità di fidelizzazione, permettendo, in alcuni casi, il perpetrarsi di relazioni di potere asimmetriche anche dopo la fine formale delle esperienze coloniali, e, in altri, dando vita a inedite forme di scambio tra progetti educativi e alleanze politiche. Incrociando lo studio delle politiche educative e delle traiettorie studentesche collettive e individuali, è possibile individuare origina-

¹ “Tuttavia — disse il maestro — la questione è angosciante. Rifiutiamo la scuola straniera per restare noi stessi e per serbare a Dio il posto che occupa nei nostri cuori. Ma abbiamo ancora la forza necessaria per resisterle, e l'essenza per preservare ciò che siamo?” Cheikh Hamidou Kane, *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard, 1961, p. 21 [traduzione dell'autrice].

² Georges Balandier, *L'Afrique ambiguë*, Paris, Plon, 1957.

Copyright © FrancoAngeli.

li geografie politiche in grado di rivelare quanto i confini tra Primo, Secondo e Terzo mondo fossero in realtà molto più porosi e mobili rispetto alle alternative binarie della Guerra fredda. Ed è possibile anche mettere a fuoco la figura degli studenti, soggetti complessi che furono allo stesso tempo migranti, militanti politici, amici, le cui biografie restituiscono uno sguardo con cui è possibile “provincializzare” la storia europea e occidentale³.

I primi studi sul tema nacquero in campo sociologico insieme al fenomeno stesso, negli anni Sessanta, concentrandosi sulle politiche educative dei nuovi Stati postcoloniali e dei programmi di cooperazione, e sulle prime organizzazioni studentesche internazionali. In ambito storiografico, nel tempo si sono sviluppati due principali approcci di ricerca. L’uno legato alla storia delle istituzioni, dei partiti e delle classi dirigenti, focalizzato dunque sullo studio dei rapporti tra gli attori statali, i consensi internazionali, i programmi di scambio educativo. L’altro, più recente, e approfondito in questa Nota, affronta il tema da una prospettiva *bottom up*, in cui cioè le esperienze collettive e individuali degli studenti fungono da lente per osservare le dinamiche transnazionali relative all’educazione e all’attivismo politico studentesco, le risposte e le mobilitazioni “dal basso” sollecitate in varia forma “dall’alto”. Per fare ciò, gli studiosi e le studiose si sono dotati degli strumenti metodologici tradizionali della storia sociale, quali fonti di archivi pubblici e privati, fonti orali, e in alcuni casi hanno sperimentato l’incontro con altre discipline, quali l’antropologia, la geografia, la sociologia dei movimenti sociali, la psicologia. Oltre a queste premesse di metodo, il campo di studi qui presentato cerca di ampliare e complicare le storie nazionali esplorando i processi attraverso i quali le dimensioni transnazionali hanno plasmato il cambiamento politico, intellettuale e sociale locale⁴. Alcuni lavori presentati nella Nota propongono ulteriori metodologie nate dalle sfide poste dallo *spatial turn*, legate dunque al rapporto con i luoghi e la loro produzione, in cui la spazialità dei processi assume una nuova centralità. Una procedura di indagine che, come sostiene lo storico Christian De Vito, serve

per studiare i processi sociali nella loro translocalità, prestando attenzione ai luoghi specifici nei quali emergono i processi sociali e contemporaneamente analizzando il modo in cui determinati attori sociali producono quei luoghi mentre producono i processi sociali stessi⁵.

Nella prima parte della Nota sono discusse diverse ricerche che affrontano la nuova dimensione globale delle mobilità studentesche generata dalle decoloniz-

³ Dipesh Chakrabarty, *Provincializzare l’Europa*, Milano, Meltemi, 2016 [I ed. 2000].

⁴ Dan Hodgkinson, Luke Melchiorre, *Student Activism in an Era of Decolonization*, “Africa. Journal of the International African Institute”, 2019, vol. 89, suppl. 1, p. 8.

⁵ Christian De Vito, «È un lavoro complesso». *Per un nuovo cantiere di ricerca su microstoria globale e storia sociale*, in Sofia Bacchini, Andrea Brazzoduro, Giulio Fugazzotto (a cura di), *Nostra patria è il mondo intero. Per una storia sociale dell’antimperialismo in Italia*, “Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale”, 2025, n. 66, pp. 152-166.

zazioni e l'impatto che le dinamiche politiche della Guerra fredda ebbero sulle scelte e sulle esperienze individuali e collettive degli studenti. I casi studio selezionati costituiscono una parziale mappatura di queste mobilità — oltre ai Paesi di provenienza, la concorrenza Usa/Urss, il blocco socialista orientale e la cooperazione terzomondista — in grado di restituire la complessità del fenomeno con uno sguardo globale e translocale, che presta cioè particolare attenzione alle connessioni tra i luoghi e al loro impatto sui contesti sociali.

La seconda parte è invece dedicata alla figura dello “studente-migrante-militante” e alla produzione dei luoghi, sia fisici che simbolici, legati alle loro esperienze collettive e individuali. Esperienze spesso complesse e talvolta problematiche in quanto condizionate da molti e diversi fattori, anche in contrasto tra loro: l'ambiente di provenienza e quello di accoglienza, l'impatto delle politiche sia educative che migratorie, la vita intima e quotidiana, le reti transazionali. Per esplorare questa prospettiva, i casi presi in esame propongono l'utilizzo di diversi approcci, come la storia orale o la storia di genere, che permettono di cogliere anche le faglie e le linee di esclusione che si produssero a partire da questi incontri.

Mobilità studentesche, decolonizzazioni e Guerra fredda: una storia in contrappunto

Il controllo del sistema educativo e la formazione delle nuove classi dirigenti rappresentarono una prerogativa delle politiche coloniali che, attraverso l'istituzione di accessi preferenziali all'istruzione e l'imposizione di specifici programmi educativi, erano in grado di dirigere la mobilità sociale e la riproduzione della società coloniale stessa. Il pionieristico lavoro del sociologo statunitense Philip Altbach “Education and Colonialism” individuava nel colonialismo “classico” una cornice teorica con cui leggere le politiche educative non solo nelle società coloniali Otto-Novecentesche, ma anche nei contesti di colonialismo interno — in cui le comunità oppresse condividono lo stesso Stato-nazione — o nelle pratiche del neocolonialismo⁶. Con l'avvio dei processi di decolonizzazione nel secondo dopoguerra, le lacune strutturali del settore educativo di molti Paesi del continente africano e asiatico divennero un'urgenza nell'agenda dei governi neo-indipendenti, dall'alfabetizzazione di massa all'alta formazione. Le domande di un sostegno in ambito formativo si incrociarono con le offerte interessate a intessere relazioni politiche privilegiate. Il recente volume curato da Damiano Matasci e Raphaëlle Ruppen Coutaz affronta questo e altri nodi storiografici utilizzando la definizione di *educational internationalism*, vero e proprio strumento di soft power prodotto dalle connessioni e

⁶ Philip G. Altbach, Gail P. Kelly, *Education and colonialism*, New York, Longman, 1978.
Copyright © FrancoAngeli.

dalla cooperazione attraverso i confini nazionali, prisma attraverso cui guardare agli scambi all'interno e attraverso la divisione in blocchi e ai modelli educativi prodotti da queste forme di internazionalismo⁷. Esistettero anche delle forme di “internazionalismo ecumenico” plasmate dalla cooperazione educativa di matrice religiosa che pure ebbero un ruolo importante nella ridefinizione di certi equilibri politici all'indomani delle decolonizzazioni, che tuttavia non possiamo approfondire ulteriormente in questo articolo⁸.

La prosecuzione dei rapporti tra colonie e madrepatrie in epoca postcoloniale nell'ambito della mobilità studentesca fu facilitata dalla persistenza di programmi di scambio e formazione anche in seguito alla decolonizzazione formale del Paese. La scelta dell'ex madrepatria quale meta di studio fu spesso favorita da accordi privilegiati riservati agli ex sudditi oppure anche da fattori materiali, quali per esempio la continuità linguistica o la presenza di una rete preesistente di connazionali. Il numero monografico del 2021 della rivista “Diasporas. Circulations, migrations, histoire”, dedicato al ruolo delle mobilità degli studenti africani nella formazione del mondo postcoloniale, affronta vari nodi tematici, tra cui l'origine coloniale di alcuni rapporti, dinamiche e destinazioni⁹. Nel caso degli studenti militari malgasci in Francia, Josie Dominique delinea delle continuità strutturali che determinarono rapporti di dipendenza e subalternità anche in fase postcoloniale. L'esercito era infatti istituito ed equipaggiato sulla base del modello francese, elemento che rimase invariato anche a seguito dell'indipendenza formale del Madagascar, producendo così un “insoluto” nel processo di decolonizzazione e nella memoria collettiva della società malgascia¹⁰. Un altro contributo di Romain Landmeters si inserisce nel filone di ricerca che approfondisce l'associazionismo e l'attivismo politico degli studenti provenienti dalle ex colonie, mettendone in luce il ruolo di agenti e mediatori transnazionali, sia nel corso dei processi di decolonizzazione, sia in

⁷ Damiano Matasci, Raphaëlle Ruppen Coutaz (eds.), *Educational Internationalism in the Cold War. Plural Visions, Global Experiences*, London, Routledge, 2024.

⁸ Vedi Charles-Édouard Harang, *Quand les jeunes catholiques découvrent le monde. Les mouvements catholiques de jeunesse de la colonisation à la coopération, 1920-1991*, Paris, Éditions du Cerf, 2010; Foster, Elizabeth, *Entirely Christian and Entirely African: Catholic African Students in France in the Era of Independence*, “The Journal of African History”, 2015, n. 56, pp. 239-259, Michael J. Farquhar, *Circuits of Faith: Migration, Education, and the Wahhabi Mission*, Stanford University Press, 2017.

⁹ Josie Dominique, *La formation des étudiants militaires malgaches Entre héritage colonial et nouvelle option à l'Est*; Romain Landmeters, *Les étudiants congolais à Bruxelles dans les années 1950 Acteurs de la décolonisation et avant-gardes des diasporas*, in Anton Taradellas, Romain Landmeters (dir.), *Les étudiantes et les étudiants africains et la fabrique d'un monde postcolonial: mobilités et transferts (1950-2020)*, “Diasporas. Circulations, migrations, histoire”, 2021, n. 37.

¹⁰ Josie Dominique, *Le patrimoine militaire à Madagascar: le paradoxe entre la continuité de l'État et les difficultés de mise en mémoire nationale*, “Travaux & documents”, 2018, n. 53, pp. 29-41.

seguito all'indipendenza¹¹. Nella ricerca di Landmeters sul ruolo degli studenti congolesi a Bruxelles nel processo di decolonizzazione nel corso degli anni Cinquanta, emerge come lo spazio della diaspora rappresentasse un fondamentale luogo di circolazione e diffusione di saperi — in questo caso delle teorie anticoloniali degli intellettuali africani in esilio. Le idee così prodotte venivano discusse, rielaborate e nuovamente ridiscusse, in un dialogo costante e transnazionale tra colonia e madrepatria. Una diaspora fucina delle future classi dirigenti: dei 28 studenti congolesi in Belgio nel 1960 individuati da Landmeters, 17 ottennero un incarico nel governo provvisorio del Congo indipendente.

Anche in Italia, nel 1958, fu fondata una delle prime associazioni degli studenti stranieri, l'Associazione Studenti Somali in Italia (Assia), a partire dal nucleo di giovani somali giunti in Italia con le borse di studio governative durante gli anni dell'Amministrazione fiduciaria italiana sulla Somalia, tema di cui si è occupata a lungo Valeria Deplano¹². All'interno del contesto italiano, gli studenti internazionali rappresentarono un soggetto difficile da riconoscere e con cui interagire sia da parte delle istituzioni — che non seppero mai darne una definizione giuridica coerente¹³ —, sia da parte degli ambienti politici, studenteschi e non, con i quali tuttavia vi furono rapporti di collaborazione anche stretti. Queste dinamiche hanno probabilmente avuto un impatto anche sulla loro scarsa presenza storiografica, che soltanto negli ultimi anni sta prendendo nuova vita. Nel 2023 Simona Behre ha dato una prima sistemazione complessiva a un vasto corpus archivistico con la monografia *Studenti Internazionali nell'Italia repubblicana*¹⁴, che fornisce una panoramica storico-giuridica di riferimento e approfondisce le esperienze di alcune associazioni di studenti africani. Il caso italiano è particolarmente interessante poiché, come suggerisce Michele Colucci nella prefazione al libro di Behre, lo studio degli studenti internazionali implica uno sguardo multidisciplinare che tiene insieme la storia delle migrazioni internazionali, della formazione, delle culture politiche, e permetterebbe alla storia dell'Italia repubblicana di essere riletta nella sua dimensione inter e transnazionale¹⁵.

¹¹ Per esempio, sulle origini diasporiche del panafricanismo, vedi Hakim Adi, *Pan-Africanism and West African Nationalism in Britain*, "African Studies Review", 2000, vol. 43, n. 1, pp. 69-82.

¹² Valeria Deplano, *Dall'anticolonialismo all'antimperialismo: associazionismo e attivismo degli studenti africani nell'Italia degli anni Sessanta*, "Italia contemporanea", 2022, n. 299, pp. 225-51; id., *L'impero colpisce ancora? Gli studenti somali nell'Italia del dopoguerra*, in Valeria Deplano e Alessandro Pes (a cura di), *Quel che resta dell'impero. La cultura coloniale degli italiani*, Milano, Mimesis, 2014, pp.331-350.

¹³ Andrea Cammelli, *Studiare da stranieri in Italia. Presenze e caratteristiche degli studenti esteri nelle università italiane. Il quadro internazionale di riferimento (1954-1988)*, Bologna, Clueb, 1990, p. 93.

¹⁴ Simona Behre, *Studenti internazionali nell'Italia repubblicana. Storia di un'avanguardia*, Milano, Mimesis, 2023.

¹⁵ Ivi, pp. 9-12.

Oltre alle traiettorie di origine coloniale, il nuovo scenario globale della Guerra fredda offriva un variegato panorama di mobilità studentesche, determinato *in primis* dalla divisione in blocchi. Le decolonizzazioni furono un'occasione per le politiche educative sia sovietiche che statunitensi, le quali, attraverso la formazione di studenti stranieri, potevano diffondere sia sapere tecnico-scientifici e politico-sociali, sia un intero sistema di valori all'interno del quale posizionarsi. L'Unione Sovietica dal 1960 si dotò di una struttura appositamente dedicata alla formazione degli studenti stranieri, in particolare del Terzo mondo: l'Università russa dell'amicizia tra i popoli, rinominata in onore di Patrice Lumumba pochi giorni dopo il suo assassinio, nel gennaio del 1961¹⁶. Alla fine degli anni Sessanta, oltre a ospitare decine di migliaia di studenti e oltre duemila insegnanti di russo provenienti da più di ottanta Paesi, l'Urss poteva contare sulla presenza di circa 1.500 educatori stranieri all'interno dei propri programmi di formazione, e altrettanti educatori sovietici all'estero, suscitando le preoccupazioni dello stesso U.S. Office of Education¹⁷.

In ambito statunitense, nel 1946 il governo Truman istituì il programma Fulbright — tuttora esistente¹⁸ — appositamente rivolto alla formazione degli studenti internazionali. Nel suo studio relativo alle politiche educative globali degli Stati Uniti, Paul Kramer individua tre principi interrelati attraverso cui esse si articolavano: la selezione degli studenti — e in particolare le future classi dirigenti —, la diffusione, attraverso il loro rientro nei Paesi d'origine, dei valori americani, e la successiva legittimazione di questi valori da parte delle opinioni pubbliche¹⁹. Come per la controparte sovietica, i flussi migratori studenteschi generati dalle decolonizzazioni si diressero verso gli Stati Uniti in cerca sia di formazione tecnica, per modernizzare le proprie economie e infrastrutture, sia di modelli di sviluppo politico-sociali. Nel merito della competizione per il continente africano, nel 1961 fu inaugurato l'African Scolarship Program of American University (Aspau), una collaborazione tra il governo statunitense, 32 governi africani e 238 tra università e altre istituzioni private. Studiando il caso della Nigeria — i cui studenti negli Stati Uniti passarono dai 260 nel 1960 agli oltre 16.000 nel 1980 — Ngozi Edeagu sottolinea come in re-

¹⁶ Kostantinos Katsakioris, *Des cadres pour une Afrique socialiste. L'Université Patrice Lumumba et la formation des étudiants africains (1960-1991)*, “Revue d'Histoire Contemporaine de l'Afrique”, 2021, n. 1, pp. 1-18; id., *The Lumumba University in Moscow: higher education for a Soviet-Third World alliance, 1960-91*, “Journal of Global History”, 2019, vol. 14, n. 2, pp. 281-300.

¹⁷ Seymour Rosen, *The USSR and International Education: A Brief Overview*, in *International Education*, “The Phi Delta Kappan”, 1970, v. 51, n. 5, pp. 247-250.

¹⁸ Nonostante l'amministrazione Trump abbia profondamente finanziato le borse e posto delle restrizioni ai Paesi di provenienza, mettendo di fatto a rischio l'esistenza stessa del programma e provocando le dimissioni dell'intero consiglio di amministrazione, vedi <https://fulbright.org/status>.

¹⁹ Paul A. Kramer, *Is the World Our Campus? International Students and U.S. Global Power in the Long Twentieth Century*, “Diplomatic History”, 2009, vol. 33, n. 5, pp. 775-806.

Copyright © FrancoAngeli.

altà i processi di selezione e le tipologie di formazioni proposte dalle borse di studio dell'Aspau fossero rigidamente controllati e si sovrapponessero alle linee di demarcazione politica e sociale già presenti nella società nigeriana²⁰. È così possibile visualizzare come le migrazioni studentesche si inserissero all'interno del più ampio panorama delle politiche statunitensi di “diplomazia culturale” sviluppate durante la Guerra fredda²¹.

Nonostante gli ingenti investimenti in termini sia materiali che simbolici, i processi di affiliazione ideologica da parte degli studenti non furono tuttavia scontati né necessariamente lineari, ma potevano rispondere a logiche puramente utilitaristiche, incontrare adesioni scarse o nulle, oppure essere talmente traumatici da produrre affiliazioni di senso opposto. Nella sua ricerca dedicata agli studenti della Tanzania nelle due Germanie, Eric Burton raccoglie in un'intervista un'apparente contraddizione nelle circolazioni globali durante la Guerra fredda attraverso il paradosso “il più capitalista torna marxista”²². Burton rivolge così un invito a guardare anche alla trasformazione ideologica degli individui in quanto ancorata alle esperienze di vita materiale. Così come i contesti non rispondono a dinamiche lineari, per studiare le mobilità studentesche in tutta la loro complessità è necessario indagare anche i molteplici intrecci di cui sono formate le biografie degli studenti stessi, che compongono così una storia contrappuntistica della Guerra fredda e delle decolonizzazioni²³.

Studiare la rivoluzione: dal Terzo mondo ai Paesi socialisti

La progressiva apertura degli archivi ex sovietici e della Germania Federale, insieme alla maggiore accessibilità a quelli cubani e africani, hanno permesso la costituzione di un filone di studio relativo alle mobilità studentesche verso i Paesi socialisti che sta producendo numerosi e importanti contributi.

La formazione degli studenti del Terzo mondo rappresentò una priorità dell'internazionalismo sovietico. Seguendo la definizione leniniana del socialismo come “soviet più elettrificazione”, la priorità fu assegnata ai percorsi in ambito tecnico e scientifico (medicina, ingegneria, tecnologia), ma all'interno di ogni programma di studio — al quale si accedeva a seguito di un periodo preparatorio di apprendimento della lingua russa — erano presenti anche corsi

²⁰ Ngozi Edeagu, *Educating a Transnational Postcolonial Elite: United States University Scholarships for Nigerian Students (1961-1975)*, 2021, “Diasporas”, cit. pp. 36-94.

²¹ P. A. Kramer, *Is the World Our Campus?*, cit., pp. 777-778.

²² Eric Burton, *African Manpower Development during the Global Cold War. The Case of Tanzanian Students in the Two German States*, in Andreas Exenberg e Ulrich Pallua (eds.), *Africa Research in Austria: Approaches and Perspectives*, Innsbruck, Innsbruck University Press, 2016, p. 102.

²³ Sulla teoria del contrappunto, Edward Said, *Cultura e imperialismo. Letteratura e consenso nel progetto coloniale dell'Occidente*, Milano, Feltrinelli, 2023 [I ed. 1993].

di marxismo-leninismo e scienze politiche e sociali²⁴. Attraverso le ricerche di Kostantinos Katsakioris sugli studenti in Unione Sovietica provenienti dai Paesi arabi e dalle colonie portoghesi in Africa, emerge il ruolo imprescindibile dell'Urss come sostegno sia materiale che politico alle lotte anticoloniali in corso²⁵. Oltre alla formazione in ambito militare — di cui usufruirono *in primis* gli algerini — molti governi arabi, o i loro partiti comunisti, necessitavano di classi dirigenti altamente qualificate e di condividere le tecniche della “modernità sovietica” per sviluppare dei sistemi economici indipendenti dall’Occidente. Grazie al sistema di borse di studio, gli studenti arabi diretti in Urss provenivano anche dalle classi meno abbienti — in particolare i palestinesi —, e, molto spesso, al rientro nei Paesi d’origine andarono a occupare posti dirigenziali. In alcuni casi, come nota Kamal Mellakh per il Marocco, l’elargizione delle borse di studio poteva avvenire anche al di fuori del controllo governativo, tramite partiti e sindacati, a volte innestandosi in dinamiche clientelari preesistenti²⁶. Un diverso caso di cooperazione educativa attraverso i partiti è quello descritto da Sofia Graziani relativo ai rapporti tra la Lega giovanile comunista cinese e la Federazione giovanile comunista italiana durante gli anni Cinquanta²⁷. In questo caso, il Partito comunista cinese promosse una politica di scambi studenteschi per stabilire un canale di influenza attraverso i giovani, che rimasero tuttavia all’interno del più ampio alveo dei rispettivi partiti. Agli albori della crisi sino-sovietica, nel 1957 il primo gruppo di studenti italiani andò a studiare a Pechino con una borsa di studio cinese veicolata dal Pci.

Gli studenti provenienti dalle colonie portoghesi — i cui Paesi furono coinvolti nelle guerre di decolonizzazione fino al 1975 — in Unione Sovietica seguirono principalmente programmi professionalizzanti di breve periodo e formazioni tecniche, che molto spesso riprodussero la divisione sessuale del lavoro anche nelle lotte di liberazione (per esempio, donne infermiere e uomini meccanici)²⁸. Un aspetto che accomunò l’esperienza sovietica di alcuni gruppi di studenti sia arabi che africani, fu l’adesione al maoismo o al mito di Che Guevara — eterodossie bandite in Urss, definite come fenomeni politici “devianti” e “malattie infantili”. Una scelta ideologica che spesso assunse la forma

²⁴ Un altro grande ambito della cooperazione in ambito educativo era la formazione militare, di cui tuttavia non si tratterà in questo articolo.

²⁵ Kostantinos Katsakioris, *Les étudiants de pays arabes formés en Union soviétique pendant la Guerre froide (1956-1991)*, in *Former des élites: mobilités des étudiants d’Afrique au nord du Sahara dans les pays de l’ex-bloc socialiste*, “Revue européenne des migrations internationales”, 2016, vol. 32, n. 2, pp. 13-38; id., *Students from Portuguese Africa in the Soviet Union, 1960-74: Anti-colonialism, Education, and the Socialist Alliance*, “Journal of Contemporary History”, 2021, vol. 56, n. 1, pp. 142-165.

²⁶ Kamal Mellakh, *La formation des étudiants marocains dans les pays de l’Est de l’Europe*, “Revue européenne des migrations internationales”, 2016, cit., pp. 39-56.

²⁷ Sofia Graziani, *The Case of Youth Exchanges and Interactions Between the PRC and Italy in the 1950s*, “Modern Asia Studies”, 2017, vol. 51, n. 1, pp. 194-226.

²⁸ K. Katsakioris, *Students from Portuguese Africa*, cit., p. 20.

Copyright © FrancoAngeli.

di una protesta nei confronti delle delusioni politiche e del razzismo quotidiano vissuto durante l'esperienza sovietica, denunciato dagli studenti anche attraverso i richiami alla solidarietà afro-asiatica. Questo tipo di tensioni furono non solo il riflesso dei dissidi interni al mondo socialista, ma anche degli scontri generazionali interni alle classi dirigenti arabe e africane, in cui i giovani educati all'estero — dalla diaspora oppure al rientro nel Paese di origine — rivedicarono degli spazi autonomi nella direzione delle lotte di liberazione o degli Stati neoindipendenti.

Il paradigma della modernità scientifica incarnato dal blocco socialista come fattore di attrazione per gli studenti del Terzo mondo viene utilizzato da Sara Pugach nel suo studio relativo a un gruppo di studenti nigeriani nella Repubblica democratica tedesca durante i primi anni Cinquanta²⁹. Grazie alle borse di studio — gestite da un ente appositamente istituito appena due mesi dopo la fondazione della stessa Rdt — questi studenti si recarono in Germania dell'Est guidati principalmente dalla prospettiva di un miglioramento della propria condizione sociale ed economica, e solo in secondo luogo da una convinzione di tipo ideologico. Dal lavoro di Pugach è possibile cogliere l'enfasi posta dai programmi educativi della Rdt sulla modernità del socialismo scientifico e al suo contributo allo sviluppo — anche nell'ottica della competizione con la Germania Federale —, che si rivelò tuttavia il prodotto di una società che si approcciava ai soggetti non-occidentali con atteggiamenti paternalisti e razzisti. La stessa esperienza quotidiana del razzismo è uno degli elementi che compongono l'“Est nero”, una geografia politica pensata da Marcia Schenck³⁰ come categoria in grado di aiutare a superare le dicotomie della storiografia “classica” della Guerra fredda, e a ripensare le mobilità degli studenti africani e il loro impatto globale³¹.

Una diversa nuova rotta attraversata dalle mobilità studentesche a partire dagli anni Sessanta è l’“Atlantico rosso” proposto da Hauke Dorsch³², un'altra geografia politica che, recuperando l'idea dell'Atlantico nero di Gilroy come luogo di circolazioni e processi di soggettivazione³³, recupera una lunga storia di scambi tra esperienze socialiste a cavallo tra l'Africa e il continente americano.

²⁹ Sara Pugach, *Eleven Nigerian Students in Cold War East Germany*, “Journal of Contemporary History”, 2019, vol. 54, n. 3, pp. 551-572.

³⁰ Marcia C. Schenck, *Small Strangers at the School of Friendship: Memories of Mozambican School Students of the German Democratic Republic*, “Bulletin of the German Historical Institute”, 2020, suppl. n. 15, pp. 41-59.

³¹ Eric Burton (eds.), *Journeys of Education and Struggle: African Mobility in Times of Decolonization and the Cold War*, “Stichproben: Vienna Journal of African Studies”, 2018, vol. 18, n. 34, p. 9.

³² Hauke Dorsch, *Black or Red Atlantic? Mozambican Students in Cuba and their Reintegration at Home*, in Heike Drotbohm e Ingrid Kummels (eds.), *Afroatlantische Allianzen*, “Zeitschrift für Ethnologie”, 2011, vol. 2, n. 136, pp. 289-309.

³³ Paul Gilroy, *The Black Atlantic. L'identità nera tra modernità e doppia coscienza*, Milano, Meltemi, 2019 [I ed. 1993].

Diversamente da quello sovietico e tedesco, l'internazionalismo cubano si presentava — e si autorappresentava — come un tipo di cooperazione sud-sud, coerente al ruolo di Cuba quale leader dei Paesi non allineati e del terzomondismo. I programmi cubani destinati alla formazione dei giovani erano promossi come una forma equa ed efficace di sostegno ai Paesi del Terzo mondo, più vicini agli ideali di autodeterminazione ed emancipazione dei popoli che alle direttive sovietiche, percepite come rigide e ideologiche³⁴. Non stupisce dunque che dei circa 43.000 studenti stranieri che si formarono a Cuba tra il 1961 e il 2004, 30.000 fossero africani, di cui più di un terzo provenienti da Angola e Mozambico. L'importante lavoro di storia orale condotto da Dorsch con gli ex studenti mozambicani a Cuba permette quindi di ricostruire le nuove geografie materiali e politiche inaugurate dalle decolonizzazioni, e invita a riguardare alle alleanze della Guerra fredda al di là di consolidate narrazioni lineari.

Studente, migrante, militante: un'avventura ambigua

Alors, je vous souhaite du fond du cœur de retrouver le sens de l'angoisse devant le soleil qui meurt. Je le souhaite à l'Occident, ardemment. Quand le soleil meurt, aucune certitude scientifique ne doit empêcher qu'on le pleure, aucune évidence rationnelle, qu'on se demande s'il renaitra. Vous vous mourez lentement sous le poids de l'évidence. Je vous souhaite cette angoisse. Comme une résurrection³⁵.

Nel romanzo di Cheik Hamidou Kane il significato dell'ambiguità dell'avventura vissuta da Samba Diallo può essere reso dal senso di angoscia provato dal giovane nell'atto di pregare al crepuscolo nel suo esilio parigino, sopraffatto dalla violenza di un Occidente che sta lentamente soccombendo sotto il peso delle sue certezze scientifiche. Samba è confuso e spaventato da un mondo che non conosce, e che non conosce il suo, ma consapevole dell'ineluttabilità di questo incontro e del futuro comune tra questi mondi, e in questo dialogo frammentario sta l'ambiguità della sua avventura. Questo spunto invita a riflettere sulla necessità di un approccio al tema delle mobilità studentesche che sia saldamente ancorato alle esperienze degli studenti stessi, e come essi contaminarono, o siano stati contaminati, dai contesti che attraversarono.

Mettendo al centro dell'indagine la costruzione della soggettività degli studenti, Sara Pugach si interroga sulla loro propensione a sfruttare i contesti e le

³⁴ Carmen Gómez Martín, *La génération sahraouie de la guerre: des études à Cuba à la migration économique en Espagne*, "Revue européenne des migrations internationales", 2016, cit., pp. 77-94.

³⁵ "Dunque, dal profondo del cuore, vi auguro di ritrovare il senso dell'angoscia davanti al sole che muore. Lo auguro all'Occidente, ardente. Quando il sole muore, nessuna certezza scientifica deve impedire di piangerlo, nessuna evidenza razionale deve vietare di chieder-ci se rinacerà. Voi morite lentamente sotto il peso dell'evidenza. Vi auguro quest'angoscia. Come una resurrezione", C. H. Kane, *L'aventure ambiguë*, cit., pp. 88-89 [traduzione dell'autrice].

Copyright © FrancoAngeli.

relazioni prodotti dalla Guerra fredda a proprio vantaggio, diventando *architects of their own fates*, e indaga la produzione di quello che lei definisce *the ambivalent space*, lo spazio ambiguo e incerto che vissero, nel suo caso, gli studenti africani nella Repubblica democratica tedesca³⁶. Le borse di studio, elargite in larga parte dai Paesi occidentali e dal blocco socialista, diedero un enorme incentivo alla mobilità studentesca globale nel secondo dopoguerra. Esse tuttavia erano di numerose tipologie differenti, elaborate a partire da accordi bi o multi-laterali tra gli Stati, che comportarono quindi condizioni e scenari che differivano da gruppo a gruppo, a volte da studente a studente. In alcuni casi i programmi di scambio erano rivolti alla formazione di specifiche figure tecniche o professionali, in cui tutti gli aspetti della permanenza degli studenti venivano gestiti dai Paesi d'origine e da quelli ospitanti; in altri, gli studenti selezionati dalle borse avevano dei margini di libertà maggiori in merito agli aspetti concreti della vita quotidiana (alloggi, luoghi di socialità) o alla scelta del percorso di studi. Nella maggioranza dei casi venivano preferite materie scientifiche, considerate maggiormente “utili” e promesse di una futura scalata sociale ed economica verso l'alto. Esistevano tuttavia progetti di scambio formativo anche in ambito umanistico e artistico, spesso utilizzati per la “costruzione culturale” della nuova società postcoloniale. Gabrielle Chomentowski ha dedicato varie ricerche agli studenti africani di cinema in Unione Sovietica e non solo, mettendo in luce come lo sviluppo di un'industria cinematografica nei Paesi neoindipendenti ebbe una determinata importanza a seconda dei soggetti coinvolti³⁷. Se per l'Urss poteva rappresentare un volano per la propaganda sovietica, il cinema per i Paesi africani fu anche un nuovo strumento di educazione di massa, e i cineasti formati all'estero avevano l'opportunità di raccontare la propria storia fuori dalle stereotipate letture occidentali. Nel numero monografico del 2024 della rivista “Cinema e storia” dedicato al cinema italiano postcoloniale, Maria Coletti approfondisce un'esperienza analoga relativa al Centro Sperimentale di Cinema di Roma, dove tra gli anni Cinquanta e Settanta si formarono diversi studenti africani, tra cui il senegalese Ababacar Samb Makharam, uno dei padri della cinematografia dell'Africa subsahariana³⁸.

L'investimento sull'educazione dei giovani, in particolare da parte di quei Paesi in cui le guerre anticoloniali erano in corso oppure alle prese con recenti in-

³⁶ Sara Pugach, *African students in East Germany, 1949-1975*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2022.

³⁷ Gabrielle Chomentowski, *Décolonisations et cinéma. Les étudiants africains en cinéma à Paris et Moscou (années 1940-1960)*, 2021, “Diasporas”, cit., pp. 41-59; id., *Da Sud a Est per diventare cineasta: gli studenti africani in Urss negli anni Sessanta e Settanta*, in Stefano Pisu e Pierre Sorlin (a cura di), *La storia internazionale e il cinema. Reti, scambi e transfer nel '900*, “Cinema e Storia”, 2017, a. 5, n. 1, pp. 159-173.

³⁸ Maria Coletti, *Decolonizzare gli archivi. Due studenti africani al Centro Sperimentale di Cinematografia: Ababacar Samb Makharam e Johannes Yemane*, “Cinema e storia”, 2024, a. XIII, n. 1, pp. 53-77.

dipendenze, veniva reso maggiormente “sicuro” anche dal controllo della loro vita privata. Oltre all’attenta sorveglianza delle posizioni ideologiche e delle organizzazioni politiche degli studenti, il controllo nei loro confronti poteva esercitarsi sulla loro libertà di movimento (per esempio, agli studenti africani in Urss veniva impedito di trascorrere le vacanze fuori dal Paese e i passaporti venivano trattenuti dall’università), nelle scelte di vita (prolungare gli studi o decidere di risiedere all’estero), fino alla sfera intima e sentimentale (erano vietati i matrimoni misti senza l’autorizzazione del governo) e a un vero e proprio controllo bio-politico sui corpi (erano vietate anche le gravidanze)³⁹. I luoghi abitati dagli studenti stranieri, sia fisici che simbolici, venivano dunque costruiti sulla base di innumerevoli varianti ed esigenze, e al loro interno gli studenti potevano esercitare forme variabili di *agency*, definita da Dorsch — recuperando a sua volta il lavoro dell’antropologa Sherry Ortner⁴⁰ — come “possibilità di improvvisazione o contrapposizione in uno specifico contesto determinata da elementi quali volontà individuali, valori culturali, asimmetrie di potere”⁴¹. Lo “spazio” degli studenti mozambicani a Cuba, per esempio, era uno spazio prestabilito, sia in termini geografici che culturali. Tutti gli studenti internazionali risiedevano sulla Isla de la Juventud, nell’arcipelago cubano, in cui venivano prima di tutto assegnati alle varie scuole in base alla nazionalità e poi inquadrati all’interno delle attività extra curricolari, ideate per rinforzare una mentalità materialista e nazionalista, in continuità con i programmi di studio. Gli insegnanti cubani insegnavano spagnolo, scienze, materie tecniche, sport e storia universale, i mozambicani storia e geografia, con un’attenzione particolare all’Africa e al Mozambico. Per mantenere gli studenti in contatto con il proprio Paese, venivano fatti circolare sull’isola quotidiani, riviste e LP su cui erano incisi i canti rivoluzionari del Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique, il partito che guidava la lotta di liberazione). L’intento era dunque di creare una continuità tra l’ambiente di partenza e quello di accoglienza, inserendo nel nuovo contesto degli elementi riconoscibili attorno cui riprodurre una comunità di riferimento, seppur de-territorializzata, e continuare a rinnovare un patto di fedeltà.

JoAnn McGregor, nel suo studio relativo agli studenti zimbabwesi in Inghilterra, propone la definizione di *located exile* per mettere a fuoco il rapporto tra l’esilio e i luoghi della sua produzione⁴². L’idea di un “esilio situato” intende sfidare una condizione di esilio al singolare, generalizzabile nel tempo e nello spazio, sostenendo invece un approccio geografico critico che colloca le esperienze storicamente all’interno di reti transnazionali e traiettorie di vita. Ecco

³⁹ K. Katsakioris, *Students from Portuguese Africa*, cit., p. 13 e ss.

⁴⁰ Sherry B. Ortner, *Anthropology and Social Theory: Culture, Power, and the Acting Subject*, Durham, Duke University Press, 2006.

⁴¹ H. Dorsch, *Black or red Atlantic*, cit., pp. 292.

⁴² JoAnn McGregor, *Locating Exile: Decolonization, Anti-Imperial Spaces and Zimbabwean Students in Britain, 1965-1980*, “Journal of Historical Geography”, 2017, n. 57, pp. 62-75.

Copyright © FrancoAngeli.

dunque che i luoghi irrompono nella ricostruzione dell'esperienza degli studenti: luoghi simbolici, come l'immaginario eroico con cui gli ambienti della sinistra inglese guardavano allo Zimbabwe in lotta, ma anche luoghi fisici, come l'Africa House (fondata da Kwame Nkrumah), l'Africa Centre di Convent Garden, o ancora il Marlborough Arms di Gower Street, che si era guadagnato la reputazione di “pub dello Zimbabwe”⁴³. La produzione e la frequentazione di questi luoghi generava punti di contatto e contaminazione tra la comunità, i suoi membri, e i soggetti esterni, che a loro volta determinavano le traiettorie individuali e collettive.

I luoghi e gli spazi dell'attivismo politico furono ulteriori elementi imprescindibili per i rapporti delle comunità, sia al loro interno che all'esterno. Alcuni lavori di ricerca dedicati alla storia delle organizzazioni politiche degli studenti stranieri ne restituiscono la presenza fisica, corporea, la condivisione degli spazi, ma anche la presenza politica, la militanza, le alleanze. Da molti anni Françoise Blum si occupa del rapporto tra gli studenti africani, la Francia e il “Sessantotto globale”, sottolineando il ruolo degli intellettuali e degli studenti stranieri nei processi di internazionalizzazione delle lotte nel continente europeo, allargando contemporaneamente lo sguardo della ricerca verso gli “altri Sessantotto”, fuori e oltre il mondo occidentale⁴⁴. Nel recente volume curato da Blum e Guillaume Tronchet, “Les passeurs de révolte”, viene evidenziato il ruolo imprescindibile che gli studenti stranieri ricoprirono durante la stagione francese dei movimenti, attraverso la costruzione di rapporti e collaborazioni con le comunità di lavoratori immigrati, diventando traduttori sia in senso letterale che politico⁴⁵.

Anche nel contesto italiano — seppur profondamente diverso da quello francese in termini di storia dell'immigrazione — le organizzazioni degli studenti stranieri furono numerose e integrate nel panorama politico, promuovendo le proprie attività e collaborando attivamente con altre realtà. Oltre ai già citati lavori di Valeria Deplano e Simona Behre relativi agli studenti africani, Luca Falciola ha analizzato la fitta trama dei rapporti politici tra le organizzazioni palestinesi e i gruppi extraparlamentari italiani, mettendo in luce la dimensione transnazionale delle circolazioni tra questi soggetti⁴⁶. Daniela Saresella ha inve-

⁴³ Ivi, p. 73.

⁴⁴ Françoise Blum, «*Mai*» en Afrique, 2018, “Matériaux pour l'histoire de notre temps”, n. 127-128, pp. 67-71; Françoise Blum, Pierre Guidi, Ophélia Rillon, *Étudiants africains en mouvements. Contribution à une histoire des années 1968*, Paris, Éditions de la Sorbonne, 2017.

⁴⁵ Françoise Blum, Guillaume Tronchet (ed.), *Les passeurs de révolte. Étudiants et intellectuels étrangers et postcoloniaux en France dans les années 1968*, Presse Universitaire de Rennes, 2025.

⁴⁶ Luca Falciola, *Studenti senza terra: la diaspora palestinese in Italia, tra solidarietà, politica e violenza*, “Mediterranea - studi storici”, 2022, n. 54, pp. 69-104; id., *Transnational Relationships between the Italian Revolutionary Left and Palestinian Militants during the Cold War*, “Journal of Cold War Studies”, 2020, fasc. 4, n. 22, pp. 31-70.

ce approfondito la storia dell'attivismo politico degli studenti iraniani in Italia — che furono una delle comunità studentesche straniere più numerose — contribuendo a questo recente e ancora poco esplorato filone di studi⁴⁷.

Che razza e che genere di esclusione

Attraverso una lettura di genere e attenta alle dinamiche del razzismo strutturale, è possibile restituire una dimensione ulteriormente complessa e stratificata delle mobilità studentesche, mettendo in luce le linee di esclusione lungo le quali esse si riprodussero.

Guardando l'esperienza degli studenti zimbabwesi in Gran Bretagna attraverso la lente dell'“esilio situato”, McGregor ricostruisce un'esperienza del razzismo in grado di tracciare delle nette linee di demarcazione tra uno spazio “nero” e uno spazio “bianco”. McGregor evoca anzitutto la tensione generata dalle politiche razziali britanniche a partire dagli anni Sessanta, che promossero un'intensificazione della gestione poliziesca, che a sua volta prese di mira i giovani neri criminalizzandoli. Il razzismo veniva percepito in strada, nelle manifestazioni del National Front, nei pub, da parte della polizia o dei proprietari di casa. Nelle testimonianze raccolte da McGregor vengono ricordati come spazi ambigui anche l'università e le relazioni sia politiche che personali, comprese quelle con gli ambienti della sinistra antirazzista britannica, marcate dalla curiosità ma anche da una reciproca incomprensione e diffidenza di fondo. Gli zimbabwesi costruirono dei legami principalmente con le comunità nere britanniche e afro-caraibiche, frequentando spazi comuni, sia politici che ricreativi, intimi, sposandosi tra loro. E generando, dunque, una memoria del razzismo non solo come meccanismo relazionale, ma anche come costitutivo di una ben precisa linea del colore che attraversava lo spazio quotidiano.

L'esperienza del razzismo non si limitò tuttavia ai soli Paesi occidentali. Osservare questo fenomeno dalla prospettiva degli studenti del sud globale permette di confutare le presunte pareti lisce della solidarietà internazionalista, tanto quella del blocco socialista quanto quella terzomondista, evidenziando le sfide e le contraddizioni di progettualità politiche ampie e molteplici. Anche nei Paesi socialisti, in Unione Sovietica come nella Germania dell'Est, le strutture di discriminazione razziale e una radicata cultura comune tendenzialmente razzista erano evidenti e percepite dagli studenti africani, asiatici e latinoamericani, spesso relegati in condizioni di inferiorità sociale ed economica rispetto ai loro colleghi europei. In aggiunta a queste dinamiche di razzismo sistematico, Kostantinos Katsakoris individua due elementi congiunturali che, nel corso degli anni Sessanta, contribuirono a inasprire il clima razzista in Unione Sovi-

⁴⁷ Daniela Saresella, *Studenti e rifugiati: i giovani iraniani nell'Italia del secondo dopoguerra*, “Mediterranea - studi storici”, 2022, n. 54, pp. 105-130.

Copyright © FrancoAngeli.

tica. Da un lato, un fattore economico: per quanto gli studenti del sud globale fossero effettivamente discriminati, le borse di studio a loro dedicate erano tre volte più alte di quelle per gli studenti sovietici, generando una competizione di classe che rinsaldava le distanze. Dall'altro, il dissidio sino-sovietico — che vedeva molti Stati afroasiatici attestarsi su posizioni filo-cinesi o quantomeno ambigue — si riverberava sulla percezione politica dell'intero Terzo mondo e dei suoi “emissari” nell'Urss, alimentando accuse di opportunismo e un clima di sospetto nei confronti degli studenti. Le discussioni spesso sfociavano in episodi di violenza verbale e fisica, che potevano avere anche tragici epiloghi: a Mosca, nel dicembre 1963, uno studente ghanese morì in circostanze misteriose, innescando una massiccia protesta da parte degli studenti africani nella piazza Rossa⁴⁸.

Gli importanti lavori di Quinn Slobodian, “Comrades of Color” e “Foreign Front”, affrontano i complessi rapporti tra il contesto politico della Germania dell'Est e il mondo postcoloniale a partire dalle politiche terzomondiste e dall'articolazione dello status della razza nella società socialista⁴⁹. Una società in realtà permeata da un razzismo strutturale, come evidenzia anche la ricerca di Amélie Regnauld relativa agli studenti egiziani nella Rdt, spesso accusati, attraverso stereotipi razzisti, di voler approfittare del sistema sociale e del progresso di un Paese più avanzato del loro⁵⁰.

Anche la cooperazione sud-sud in campo terzomondista non era esente da fenomeni di razzismo e marginalizzazione, e il caso di Cuba ne è un esempio emblematico. Dal punto di vista storiografico, guardare a queste fratture permette di rinnovare gli studi critici sul sud globale, problematizzando una visione del Terzo mondo come “area rivoluzionaria omogenea”. Come sostiene Sorcha Tomson nella sua ricerca sulle borse di studio cubane, il progetto terzomondista fu piuttosto il “prodotto di relazioni politiche tra gruppi, istituzioni e movimenti, e quindi soggetti alle mutevoli dinamiche interne, alle pressioni esterne e alle realtà strutturali che affrontavano”⁵¹. Nella sua ricerca di storia orale con ex studenti mozambicani a Cuba, Hauke Dorsch ha raccolto varie testimonianze relative alla percezione di atteggiamenti razzisti e paternalisti. Nei

⁴⁸ K. Katsakioris, *Students from Portuguese Africa*, cit., p. 14.

⁴⁹ Quinn Slobodian, *Foreign Front. Third World Politics in Sixties West Germany*, Duke University Press, 2012; id. (ed.), *Comrades of Color. East Germany in the Cold War*, New York-Oxford, Berghahn Book, 2017 [I ed. 2015]. Un'altra importante esperienza di collaborazione internazionalista fu la “Brigata Venceremos”, fondata nel 1969 dagli studenti della nuova sinistra statunitense della Students for a Democratic Society (SDS) in solidarietà alla rivoluzione cubana, vedi Teishan A. Latner, *Cuban Revolution in America. Havana and the Making of a United States Left, 1968-1992*, The University of North Carolina Press, 2018.

⁵⁰ Amélie Regnauld, *Les limites du «remodelage socialiste»: les Égyptiens formés en RDA (1969-1989)*, “Revue européenne des migrations internationales”, 2016, cit., pp. 57-76.

⁵¹ Sorcha Thomson, *Demystifying Third World Solidarity: Cuba and the Palestinian Revolution in the Seventies*, in Rasmus C. Elling, Sune Haugbolle (eds.), *The Fate of Thordworldism in the Middle East: Iran, Palestine and Beyond*, London, OneWorld Academic, 2024, pp. 34-55.

media cubani, infatti, vi era una sovraesposizione di un'immagine stereotipata dell'Africa quale continente caratterizzato da povertà, guerre, malattie e analfabetismo, a cui veniva affiancato il ruolo salvifico di Cuba e dei suoi progetti di cooperazione⁵². Una forma simbolica di razzismo, che contribuiva a perpetuare un immaginario distorto relativo all'Africa, e impedire il tentativo di inserimento degli studenti nella società cubana.

Nel suo studio relativo ad alcune studentesse kenyote in Gran Bretagna tra gli anni Cinquanta e Sessanta, Anna Adima recupera il termine *misogynoir* — coniato dalla scrittrice femminista nera Moya Bailey⁵³ — per definire le forme di esclusione e disuguaglianza che si producono nell'intersezione tra razzismo e sessismo nei confronti delle donne nere⁵⁴. Uno degli aspetti centrali dello studio di Adima è la retorica paternalista con cui lo stesso governo kenyota attribuiva alle donne il ruolo di creatrici delle famiglie e delle comunità illuminate, compito considerato fondamentale sia per la lotta di liberazione sia per il futuro Paese indipendente. L'opportunità di un periodo di studio all'estero divenne così un meccanismo di riproduzione del sistema patriarcale che imbriigliava le studentesse in ruoli di genere nuovamente suddivisi in compartimenti stagni. Le opzioni professionali più popolari per le donne kenyote in Gran Bretagna (che rappresentavano il 10% del totale degli studenti provenienti dal Kenya) erano infermeria e ostetricia, altre scelte comuni erano economia e scienze domestiche, battitura a macchina, stenografia e segreteria; alcune raggiunsero i loro mariti, trasportando oltreoceano il lavoro di cura, dall'accudimento della casa a quello dei figli. La percezione quotidiana del sessismo e del razzismo portò molto spesso le donne kenyote alla solitudine e all'isolamento sociale, con implicazioni anche sulla loro salute mentale e sulle loro carriere accademiche, queste ultime già penalizzate in partenza rispetto ai colleghi uomini. Nel momento del rientro a casa la maggior parte andò dunque a ricoprire ruoli e impieghi più o meno prestabili, in particolare insegnanti, infermiere, nel lavoro di comunità, o, nel migliore dei casi, per organizzazioni straniere che richiedevano una qualificazione superiore⁵⁵. Nonostante le promesse emancipatorie di molti movimenti di liberazione nazionale, insomma, le disuguaglianze di genere molto spesso non vennero compensate, ma soltanto riadattate al nuovo contesto postcoloniale.

Un altro importante studio, che interroga il rapporto tra l'educazione delle donne all'estero e la costruzione dello Stato-nazione da una prospettiva di genere, è quello di Tatiana Smirnova e Ophélie Rillon relativo alle borsiste ma-

⁵² H. Dorsch, *Black or red Atlantic*, cit., pp. 301-302.

⁵³ Moya Bailey, Trudy, *On Misogynoir: Citation, Erasure, and Plagiarism*, "Feminist Media Studies", 2018, vol. 18, pp. 762-768; Moya Bailey, *Misogynoir Transformed: Black Women's Digital Resistance*, New York University Press, 2021.

⁵⁴ Anna Adima, *Exposed Inequalities: Emancipation and Constraint in the Experiences of Kenyan Women Students abroad (1950s-1960s)*, "Diasporas", 2021, cit., pp. 37-77.

⁵⁵ A. Adima, *Exposed Inequalities*, cit., pp. 74-76.

liane dei programmi formativi promossi dal Comitato delle donne sovietiche (Cds)⁵⁶. Attraverso fonti quali lettere e diari, le autrici ragionano sulle “trasformazioni intime” generate dalle relazioni personali e affettive instauratisi tra queste donne, e sul terreno di incontro tra il femminismo sovietico delle “brave madri socialiste” e quello delle africane impegnate nello sviluppo politico ed economico del proprio Paese. Punto forte dello studio di Smirnova e Rillon è la lettura diacronica che propongono di questo rapporto, strettamente connesso sia alle trasformazioni politiche interne agli Stati, sia allo sviluppo di movimenti e teorie critiche, tra cui il pensiero femminista, a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta. È così possibile cogliere degli spazi liminali da cui osservare il mutamento storico, in questo caso la produzione di teorie femministe in Mali tra la fine degli anni Sessanta, quando le prime otto donne andarono a studiare puericoltura in Unione Sovietica, al 1975, quando la prima donna maliana si iscrisse alla facoltà di Economia.

Un’ulteriore articolazione delle disuguaglianze di genere in rapporto all’educazione e alla costruzione dello Stato postcoloniale è proposta da Ngozi Edeagu nell’analisi dei meccanismi di funzionamento delle borse di studio statunitensi destinate ai Paesi africani (Aspau)⁵⁷. Nel caso della Nigeria, studiato da Edeagu, le profonde divisioni etniche interne al Paese, la competizione per il controllo dello Stato indipendente e i rapporti politici preferenziali con gli Stati Uniti, predeterminarono a monte il processo di selezione dell’Aspau. Lo schema delle borse di studio rinforzò le dicotomie marginalizzanti di maschile/femminile, nord/sud, élite/non-élite, privilegiando per la ricerca di una mobilità sociale e transnazionale candidati maschi provenienti da particolari background etnici ed educativi; anche le pochissime donne che poterono usufruire dei programmi di formazione provenivano già dalle famiglie dell’establishment nigeriano. Guardare alle politiche dell’Aspau da una prospettiva di genere permette dunque di valutare quanto questo programma abbia contribuito a rinforzare le strutture di esclusione nella costruzione delle nuove élite della Nigeria postcoloniale, e nella società nigeriana nel suo complesso.

Conclusioni

La mer! Voici la mer! Salut à toi, sagesse retrouvée, ma victoire! La limpidité de ton flot est attente de mon regard. Je te regarde, et tu durcis dans l’Être. Je n’ai pas de limite. Mer, la limpidité de ton flot est attente de mon regard. Je te regarde, et tu reluis, sans limite. Je te veux, pour l’éternité⁵⁸.

⁵⁶ Tatiana Smirnova, Ophélie Rillon, *Quand des Maliennes regardaient vers l’URSS (1961-1991) Enjeux d’une coopération éducative au féminin*, “Cahiers d’études africaines”, 2017, n. 226, pp. 331-354.

⁵⁷ N. Edeagu, *Educating a Transnational Postcolonial Elite*, cit., pp. 87-91.

⁵⁸ “Il mare! Ecco il mare! Salute a te, saggezza ritrovata, mia vittoria! La limpidezza delle tue onde è in attesa del mio sguardo. Ti guardo, e ti irrobustisci nell’Essere. Io non ho limiti.”

Ecco che Samba Diallo ricompona la sua ambiguità con un ultimo tuffo nel mare, abbandonandosi alla sconfitta di una sfida troppo dura, tradendo un certo pessimismo del suo autore di fronte agli scenari inaugurati dalle decolonizzazioni. A partire anche da queste suggestioni letterarie, la Nota ha tentato di restituire, seppur parzialmente, un panorama internazionale di studi che individua nelle mobilità e nelle reti studentesche transnazionali un soggetto fondamentale dei processi di decolonizzazione e delle nuove dinamiche politiche globali inaugurate dalla Guerra fredda. Un'analisi della selezione proposta permette di fare alcune considerazioni conclusive. Anzitutto si palesano i limiti della storia nazionale, e invita a profonde riflessioni relative alle nuove configurazioni dei tempi e dei luoghi della storia inaugurati dalla forza deflagrante delle decolonizzazioni. In secondo si costruisce una lettura del passaggio dalle società coloniali a quelle postcoloniali come complesso e accidentato, incubatore di nuovi soggetti e geografie politiche, in cui le traiettorie degli studenti internazionali possono indicare linee di continuità ma anche linee di fuga. Infine, lo studio di un soggetto denso come lo studente-migrante-militante permette non solo di riempire dei vuoti storiografici, ma invita anche a confutare alcune narrazioni spesso considerate assodate — come la rigidità delle cortine della Guerra fredda, o l'amichevole solidarismo terzomondista — che restituiscono un respiro critico alla ricerca storica.

Da questa angolatura, gli studenti internazionali diventano quindi “soggetti imprevisti” del secondo dopoguerra, un punto di vista che, dai margini della storiografia, si rivela invece foriero di tutte le complessità e contraddizioni che hanno segnato le dinamiche della Guerra fredda e non solo. Soggetti imprevisti le cui esperienze possono contribuire a una storia sociale delle decolonizzazioni, raccontata dalle sue voci imprevedibili e dai suoi margini.

ti. Mare, la limpidezza delle tue onde è in attesa del mio sguardo. Ti guardo, e tu risplendi, senza limiti. Ti desidero, per l'eternità.”, C. H. Kane, *L'aventure ambiguë*, cit., p. 190 [traduzione dell'autrice].

Copyright © FrancoAngeli.

This work is released under Creative Commons Attribution Non-Commercial – No Derivatives License.
For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>.