

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE, GIURIDICHE E STUDI
INTERNAZIONALI

Corso di Laurea *Magistrale* in
RELAZIONI INTERNAZIONALI E DIPLOMAZIA



L'alta formazione tra colonizzazione e decolonizzazione.
Il caso dell'Italia e dell'Ateneo di Padova

Relatrice: Prof.ssa Elena Calandri

Laureanda: Alice Leone
Matricola N. 1242814

A.A. 2022/2023

Indice

| | |
|---|-----|
| Introduzione | 3 |
| Capitolo I: Colonialismo e colonizzazione culturale | 5 |
| 1.1 Il colonialismo europeo moderno | 5 |
| 1.2 Disgregazione degli imperi coloniali e dinamiche di decolonizzazione | 14 |
| 1.3 La questione culturale | 22 |
| Capitolo II: I piani per l'istruzione | 31 |
| 2.1 L'educazione come missione civilizzatrice: il caso dell'Asia coloniale | 31 |
| 2.2 L'insegnamento coloniale in Africa | 41 |
| 2.3 Il diritto all'educazione | 47 |
| Capitolo III: Il caso dell'Italia | 53 |
| 3.1 L'esperienza coloniale italiana | 53 |
| 3.2 Formazione d'esportazione italiana | 68 |
| 3.3 Dall'università in Africa all'università africana: l'Università della Somalia | 79 |
| 3.4 Riflessi locali dell'esperienza coloniale italiana: il caso dell'Università degli Studi di Padova | 89 |
| Conclusioni | 99 |
| Bibliografia | 103 |
| Sitografia | 107 |

Introduzione

Il presente lavoro è nato nel quadro del Progetto “Dall’Oltremare al Sud globale. L’Università di Padova dalla colonizzazione all’azione globale per lo sviluppo”, promosso per le celebrazioni dell’Ottocentenario dell’Università di Padova nel 2022.

Allo scopo di ricostruire l’azione e il ruolo dell’Ateneo patavino nei rapporti tra l’Italia e l’estero, sotto la guida della professoressa Elena Calandri è stata inizialmente condotta una ricerca che ha avuto per oggetto lo studio dell’andamento delle iscrizioni e dei risultati conseguiti dagli studenti stranieri nell’università nel periodo tra il 1950 e il 1975. L’obiettivo dell’indagine mirava inizialmente a identificare il numero e la provenienza geografica degli studenti che erano arrivati a Padova da ogni parte del mondo per compiere i propri studi universitari.

Questa tesi sviluppa l’indagine precedente inserendola in un più ampio quadro temporale che si colloca tra il periodo coloniale e la sua fine, per comprendere in che modo sia cambiato il progetto dell’offerta didattica universitaria, ovvero come sia mutato l’approccio alla cultura verso i Paesi stranieri, trasformandosi da strumento di colonizzazione a “incrocio” di cultura e formazione per ogni studente che intenda costruire il suo futuro, indipendentemente dal suo luogo di provenienza e dalle sue origini sociali.

Nel primo capitolo vengono ripercorse le principali tappe della storia del colonialismo europeo. Partendo dalla definizione di questo fenomeno, si è cercato di delineare in sintesi alcuni aspetti dell’espansione coloniale europea a partire dall’Ottocento. Un altro focus ha riguardato il lungo processo di decolonizzazione fino ad arrivare, nel terzo paragrafo, a mettere in luce l’impatto del colonialismo anche sul fronte culturale.

Terminata questa prima contestualizzazione storica è stato affrontato il tema centrale di questa tesi, quello dell’istruzione. Di necessità, sono stati delineati innanzitutto i termini della cosiddetta missione civilizzatrice di cui dichiaravano di essersi fatti carico i Paesi occidentali: l’analisi ha preso in considerazione alcuni casi in Asia, in particolare la nascita di alcune istituzioni educative in India e in Indocina, all’epoca sotto il dominio di Regno Unito e Francia. Ci si è spostati poi sul continente africano, mappando le prime modeste forme di organizzazione

dell'istruzione, che hanno messo in luce i forti divari presenti tra le varie colonie, fino ad arrivare alle prime università africane.

L'ultimo capitolo è stato, infine, dedicato all'Italia. Dopo una restituzione della breve storia coloniale del nostro Paese e dell'esperienza dell'Impero, si è delineato il quadro delle politiche educative che l'Italia ha offerto (o imposto) alle proprie colonie, anche in confronto con il modello educativo adottato nella madrepatria negli stessi anni. Per questa via si è cercato anche, per quanto possibile, di ricostruire il legame che si è instaurato, soprattutto nei decenni che hanno seguito il secondo dopoguerra, tra le popolazioni delle ex colonie e l'Italia. Particolare attenzione è stata rivolta al caso dell'Università della Somalia, da sempre strettamente collegata al nostro Paese. L'ultimo tassello della ricerca riconduce in Italia, e precisamente a Padova, con lo studio dei dati emersi dal censimento realizzato sulle presenze "straniere" nell'Ateneo nel periodo tra il 1950 e il 1975. L'inclusione nella storia italiana di questi primi migranti, giovani studenti che hanno raggiunto il nostro Paese attirati dall'istruzione, non è un semplice dato statistico: essa solleva infatti nuovi quesiti rispetto all'operato dell'Italia e impone la rimessa in discussione di una narrativa auto-assolutoria che fino ad ora ha caratterizzato largamente l'approccio della società italiana verso il proprio passato coloniale.

Capitolo I: Colonialismo e colonizzazione culturale

Quelli che non avevano alcuna storia incontrarono coloro che portavano il mondo sulle spalle [...]. Non si batterono neppure: erano senza passato, dunque senza ricordi¹.

Cheikh Hamidou Kane

1.1 Il colonialismo europeo moderno

Il colonialismo è un fenomeno che ha interessato l'umanità sin dall'età antica, come ci ricorda, ad esempio, la vicenda della colonizzazione greca nel Mediterraneo, con la creazione di *apoikiai*² in varie aree del Mediterraneo (come la Magna Grecia e la Sicilia), ma ha avuto una particolare diffusione in epoca moderna.

Con la scoperta dell'America nel 1492 la storia coloniale ha inaugurato una nuova fase, culminata alla fine dell'Ottocento con l'imperialismo, che era un sogno anacronistico di antichi imperi diverso dall'imperialismo contemporaneo, il quale invece si configura in maniera più subdola. Solo attorno agli anni Cinquanta del secolo scorso viene marcata la distinzione tra imperialismo e colonialismo, con il primo termine a indicare la formazione degli imperi coloniali e, secondo i marxisti, ciò che Lenin considerava come la fase suprema del capitalismo negli Stati più sviluppati. Di contro, il termine colonialismo identifica più in generale la spinta ad assoggettare società non occidentali, che si trovavano in una condizione d'inferiorità politica, economica e culturale. Per lo storico tedesco Wolfgang Reinhard il termine "imperialismo", oltre a riferirsi all'ultimo stadio del capitalismo, esprime più genericamente «tutte le forme di brama espansionistica ed egemonica di una comunità»³.

Con il colonialismo moderno si innesca, a partire dal XIX secolo, una competizione globale tra gli Stati occidentali europei per la conquista di nuovi territori. Il Vecchio continente allarga i propri confini occupando Paesi di culture diverse, più o meno lontani geograficamente, ma certamente distanti culturalmente. Gioverà proporre qualche definizione dei fenomeni.

¹ Kane Cheikh Hamidou, *L'ambigua avventura*, Milano, Jaca Book, 1996, p. 65.

² *Apoikia* è la *polis* di nuova fondazione, cioè la colonia.

³ Reinhard Wolfgang, *Storia del capitalismo*, Torino, Einaudi, 2002, p. 3.

Secondo Reinhard il colonialismo rappresenta «il dominio esercitato da un popolo su un altro popolo estraneo mediante lo sfruttamento economico, politico ed ideologico del differente grado di sviluppo esistente fra i due»⁴. Come spiegato anche da Edward W. Said, a differenza del più dinamico imperialismo, il colonialismo (che nella maggior parte dei casi è una conseguenza dell'imperialismo) consiste nello stabilire insediamenti su un territorio lontano, ma è riduttivo considerarlo un mero atto di espansione perché sia colonialismo che imperialismo sono sostenuti dalla convinzione che alcuni territori e popoli richiedano necessariamente d'essere dominati. Il colonialismo, infatti, non si limita a privare i popoli assoggettati della propria libertà, ma mira a eliminare il loro carattere privando le popolazioni dei propri punti di riferimento, trasformandoli in quelli che Frantz Fanon⁵ ha ribattezzato come “i dannati della terra”⁶.

Per convenzione si individuano due grandi ondate di colonialismo. Nel corso della prima alcune aree costiere dell'India vengono assoggettate al controllo di Portogallo e Olanda e, dopo il 1492, i Paesi europei colonizzano le zone del Sud e Nord America. In questo periodo le motivazioni che inducono alla conquista sono molteplici: la fede religiosa, dato che i missionari erano spinti dalla convinzione che fosse loro compito diffondere il cristianesimo; la spinta economica, con la ricerca di materie prime come argento e oro allo scopo di sostenere le economie interne con le risorse provenienti da altri Paesi. Non va infine sottovalutata la ricerca di gloria, utile strumento di coesione sul fronte interno e strumento di affermazione sul fronte internazionale nella competizione con gli altri Paesi occidentali per i quali possedere colonie era sinonimo di potenza.

Le colonie non erano terre disabitate ma, secondo la logica coloniale, era come se in esse non esistessero abitanti nativi e culture, fino alla scoperta e all'arrivo dei colonizzatori occidentali che “generosamente” vi portavano la verità, la civiltà e il progresso. Quelle terre lontane erano considerate abitate da selvaggi, popolazioni primitive prive di cultura, di memoria, di valori e per questo incivili. La storia precedente non contava quindi e il tempo storico, di cui prender nota e da

⁴ *Ibidem*.

⁵ Frantz Fanon (1925-1961) psichiatra, scrittore, filosofo originario della Martinica. Conosciuto internazionalmente per il suo impegno anticoloniale.

⁶ Fanon Frantz, *I dannati della terra*, Torino, Einaudi, 2007 [I ed. 1961].

raccontare, cominciava con la “civilizzazione”. Quello che Amerigo Vespucci ribattezzò come “Nuovo Mondo” era in realtà abitato da secoli, e non c’era area in cui gli europei si avventurassero che non fosse già popolata, ma era nuovo solo perché prima sconosciuto a chi pensava che il mondo finisse con le Colonne d’Ercole.

La seconda ondata di espansione, che è quella su cui ci si concentra in questa tesi, attraversa il XIX secolo e vede l’Occidente rivolgere il proprio interesse verso il Sud-Est asiatico e l’Africa.

Con la Rivoluzione industriale l’Occidente si trova a dipendere sempre di più da altri territori: le industrie cercano materie prime a basso costo, la sovrapproduzione industriale impone di aprire nuovi mercati verso cui indirizzare i propri prodotti, e i capitali eccedenti necessitano di investimenti profittevoli. Dal punto di vista economico sono queste le ragioni che innescano una competizione per la rivendicazione dei territori in grado di soddisfare i bisogni occidentali, come sostiene l’economista inglese John A. Hobson che, ne *L’imperialismo*, riconduce alla sovraccumulazione di capitali in cerca d’investimento la causa dell’espansionismo europeo. Secondo questa teoria sarebbe stato l’eccesso di risorse prive di impiego a spingere verso la ricerca di nuovi territori in grado di fornire nuove occasioni d’investimento.

Anche Vladimir Ilic Lenin, ne *L’imperialismo, fase suprema del capitalismo* (1916), rifacendosi al pensiero di Karl Marx, scrive che l’ultima fase del capitalismo sarebbe stata caratterizzata dalla saturazione dei mercati interni e, di conseguenza, dalla ricerca di soluzioni in aree meno sviluppate.

Nel 1914 l’espansione coloniale interessava Oceania, Africa e Asia, che si trovavano sotto il controllo dell’una o dell’altra potenza impegnata nell’occupazione coloniale. Oltre a presenze coloniali storiche come Gran Bretagna, Francia e Olanda, altri Stati si affacciano in quegli anni alla conquista di colonie, tra cui Germania, Italia e Stati Uniti (che da Paese colonizzato si fa colonizzatore). In questa fase si assiste anche al fenomeno della redistribuzione dei possedimenti imperiali già presenti e dell’annessione di nuove colonie per mano dei paesi che erano arrivati in ritardo rispetto alla precedente spartizione, come Italia e Giappone.

Secondo lo storico David Kenneth Fieldhouse, la caratteristica distintiva del colonialismo moderno consisteva nel fatto che «le potenze coloniali assumevano il pieno controllo del governo delle dipendenze che facevano parte dei loro imperi»⁷. Qualsiasi Stato si prenda in esame, è indubbio che tutti i protagonisti dell'espansione coloniale si reputassero superiori rispetto ai popoli assoggettati. Ed è questo senso di superiorità ad alimentare episodi di violenza e razzismo verso la popolazione assoggettata. I colonizzatori depredano i Paesi occupati usando l'oppressione fisica e metodi coercitivi per far lavorare la popolazione, una violenza generalizzata che ha importanti risvolti sul piano demografico: tra il 1830 e il 1870 l'Algeria registra un calo della popolazione del 23%, in Congo tra il 1880 e il 1920 questa percentuale raggiunge il 50%, in Sudan tra il 1882 e il 1903 si attesta attorno al 65%, mentre in Costa d'Avorio tra il 1900 e il 1911 raggiunge addirittura il 90%. Questa tendenza si riscontra in tutti i territori coloniali, infatti, secondo alcune stime, le vittime del colonialismo sarebbero state diverse decine di milioni⁸.

Molti fattori hanno spinto verso la crescita di questo fenomeno: oltre al prestigio politico e alla supremazia militare, ha influito anche la spinta economica. L'espansione dei grandi imperi occidentali aveva come fine anche l'ottenimento di ulteriori guadagni, come dimostrava l'interesse per materie come le spezie e lo zucchero. Ma nel colonialismo si individuava anche un impegno volto a governare popolazioni meno avanzate, che permetteva ai cittadini occidentali di sostenere la credenza che questi Paesi lontani dovessero essere sottomessi. È da qui che nasce, per esempio, l'idea del primo ministro francese Jules Ferry (1832-1893) di una missione civilizzatrice utilizzata proprio per legittimare la presenza francese nei territori colonizzati in nome della diffusione della democrazia⁹.

Non stupisce che nel 1899, nel corso della guerra a cui gli Stati Uniti prendono parte nelle Filippine, sottratte alla Spagna, lo scrittore inglese Rudyard Kipling abbia coniato all'interno di una sua poesia l'espressione il "fardello dell'uomo bianco",

⁷ Fieldhouse David K., *Politica ed economia del colonialismo 1870-1945*, Roma, Laterza, 1995, p. 19.

⁸ Banti Alberto Mario, *Frontiere della storia. Dalle rivoluzioni inglesi alla società di massa*, Roma, Laterza, 2012, p. 184.

⁹ In un discorso tenuto alla Camera dei deputati nel 1885, Ferry dichiara: «Les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures. [...] Elles ont un devoir de civiliser les races inférieures».

proprio per descrivere il peso che gravava sugli occidentali ai quali spetta il compito morale di civilizzare quelle popolazioni arretrate. Una narrazione che tende a legittimare l'azione spesso anche violenta dei colonizzatori. I governi avallano quindi le conquiste militari, incoraggiando nella popolazione bianca un senso di superiorità razziale. Emergono così intolleranze verso gruppi umani ritenuti inferiori: in Sudafrica, per esempio, i boeri impongono ai nativi le prime norme segregazioniste, che evolveranno poi nel sistema dell'*apartheid* fino al confinamento della popolazione locale in territori separati.

Nell'Ottocento si assiste a una concentrazione senza precedenti del potere nelle mani di Paesi europei come Gran Bretagna e Francia. È questo il secolo in cui l'ascesa dell'Occidente raggiunge il suo apice, acquisendo e accumulando territori e sudditi a un ritmo impressionante. Basti pensare che nella prima metà dell'Ottocento le potenze occidentali possedevano il 35% del territorio mondiale, ma già nel 1878 la percentuale raggiungeva il 67% e «Nel 1914 [...] l'Europa controllava circa l'85% della superficie terrestre sotto forma di colonie, protettorati, possedimenti, domini e *commonwealth*»¹⁰ come spiega Edward W. Said, uno degli autori che meglio inquadra il tema del condizionamento culturale dell'Occidente sulle colonie e sull'Oriente in particolare.

William McNeill in *The Pursuit of Power* scrive che: «Il mondo venne unito in un unico insieme che interagiva al suo interno come mai era accaduto prima»¹¹. Il che dimostra che il colonialismo europeo è privo di precedenti storici in quanto a estensione, anche se fenomeni analoghi si erano già riscontrati in precedenza¹².

Caratteristica di questo periodo coloniale fu la scelta di privare i Paesi colonizzati di qualsiasi capacità decisionale: la sovranità diventava monopolio della madrepatria, come accade ad esempio con Londra divenuta di fatto capitale dell'India, nonostante i margini di manovra di cui il governatorato indiano godeva. In questo modo i colonizzatori potevano decidere se concedere più o meno libertà d'azione alle colonie, trasformando quelli che potevano essere considerati legittimi

¹⁰ Said Edward W., *Cultura e imperialismo. Letteratura e consenso nel progetto coloniale dell'Occidente*, Roma, Gamberetti Editrice, 1998, [I ed. 1993] p. 49.

¹¹ McNeill William H., *The Pursuit of Power: Technology, Armed Forces and Society Since 1000 A.D.*, Chicago, University of Chicago Press, 1983, p. 260.

¹² Si pensi ad esempio all'espansione europea verso l'Oceano Atlantico nel Medioevo, ma anche agli Imperi mercantili nell'Asia meridionale.

diritti della popolazione in concessioni: «La realtà era che la popolazione della colonia perdeva l'identità collettiva che poteva aver avuto in passato e diveniva una semplice provincia di un remoto impero, che si assumeva la responsabilità dell'intero apparato di governo»¹³.

Il colonialismo non è solo una storia di conquista e di sfruttamento economico. Esso è anche, o soprattutto, una storia macchiata di sangue, dato che ad accomunare le esperienze coloniali c'è la violenza. Eppure, le imprese coloniali in Occidente vengono trasfigurate da coloro che le raccontano, restituendone una narrazione edulcorata rispetto alla realtà e in tal senso appaiono controcorrente le testimonianze di Hobson o Lenin che nei loro testi denunciano la brutalità dell'espansione coloniale. Così come avviene in *Cuore di tenebra* (1899) di Joseph Conrad, romanzo in cui vengono raccontati i delitti commessi nel Congo belga su impulso di re Leopoldo II.

Gli occidentali ammantano le loro azioni con un'aura di doverosa e altruistica missione convinti che il loro modello di civiltà, sviluppo e progresso sia l'unico possibile e universalmente valido. Tutti gli altri assetti sono grossolani tentativi impossibili da ergersi a modelli.

Violento fu anche il modo in cui i Paesi colonizzatori si imposero dal punto di vista sociale e culturale: tra il XIX secolo e l'inizio del XX secolo, per esempio, la Francia (così come fece poi anche l'Italia) esercitò forti pressioni affinché le colonie adottassero i valori e la lingua francesi. Nella letteratura sono frequenti i riferimenti al tentativo europeo di cancellare il passato precoloniale poiché considerato privo di valore, come raccontato da Frantz Fanon:

Il colonialismo non soddisfa di stringere il popolo nelle sue spire, di vuotare il cervello colonizzato d'ogni forma e d'ogni contenuto. Per una specie di perversione della logica, esso si orienta verso il passato del popolo oppresso, lo storce, lo sfigura, lo annienta. Questa impresa di svalutazione della storia precedente la colonizzazione assume oggi il suo significato dialettico.

Quando si riflette sugli sforzi che sono stati impiegati per attuare l'alienazione culturale così caratteristica dell'epoca coloniale, si capisce che nulla è stato fatto a caso e che il risultato complessivo perseguito

¹³ Fieldhouse David K., *Politica ed economia del colonialismo 1870-1945*, Bari-Roma, Laterza, 1995, p. 19.

dalla dominazione coloniale era di convincere gli indigeni che il colonialismo doveva strapparli alla notte. Il risultato coscientemente ricercato dal colonialismo, era di ficcare in testa agli indigeni che la partenza del colono avrebbe significato per loro il ritorno alla barbarie, incanagliamento, animalizzazione [...]. La madre coloniale difende il figlio contro sé stesso, contro il suo io, contro la sua fisiologia, la sua biologia, la sua sventura ontologica¹⁴.

Sul colonialismo si è avviato un importante dibattito storiografico ancora attuale nell'ambito del quale Edward W. Said afferma:

Le più comuni strategie per interpretare il presente sono quelle che si richiamano al passato. Alla base di tali richiami non è solo la divergenza di opinioni su ciò che nel passato è accaduto e in che cosa il passato sia realmente consistito, ma l'incertezza circa il fatto che esso sia veramente tale, finito e concluso, o se piuttosto non continui, seppure in forme diverse, nell'oggi. Questo problema stimola ogni genere di discussione – sulle influenze, sulle colpe e sui giudizi, sulle realtà presenti e sulle priorità future¹⁵.

Il confronto su questo argomento si è riaperto nel 2017 in seguito alla pubblicazione, poi ritirata, dell'articolo *The case for colonialism* di Bruce Gilley che ha contestato la pessima reputazione attribuita al colonialismo nell'ultimo secolo, dichiarando che non ha sempre e ovunque avuto conseguenze negative, anzi: «It involves reaffirming [...] the civilising mission without scare quotes – that led to improvements in living conditions for most Third World peoples during most episodes of Western colonialism»¹⁶.

Migliaia di studi condotti sull'argomento concordano sull'attribuzione al dominio coloniale di alcuni meriti in riferimento, ad esempio, alla crescita economica e al miglioramento delle condizioni sanitarie, ma denunciano anche la stretta relazione tra corruzione, scarsa produttività economica, violenza e passato coloniale. È difficile stabilire se, come sostenuto da Gilley, la situazione delle ex colonie sarebbe stata peggiore se non fossero mai state colonizzate. Secondo James Robinson e Leander Heldring:

¹⁴ Fanon Frantz, op. cit., 2007, p. 165.

¹⁵ Said Edward W., op. cit., 1998, p. 44.

¹⁶ Gilley Bruce, *The case for colonialism*, in "Third World Quarterly", 2017, p. 1.

The fact that we see living standards increase on average does not imply that everybody's living standards increased.

For instance, in southern Africa the immiserising impact of land expropriation and the creation of 'dual economies' (Palmer and Parsons 1977) on incomes suggests that Africans experienced a severe deterioration in living standards as the consequence of colonialism. So we might observe formal sector wages going up while the vast majority of the population, cut off from the formal sector, sees its purchasing power deteriorate¹⁷.

Lo studio dei due economisti ha rivelato che se le ex colonie europee in Africa avessero potuto accedere a tecnologie e mercati in modo indipendente, i benefici sarebbero stati maggiori. Secondo un altro studio, il "reversal of fortune" suggerisce che i Paesi che hanno ottenuto i risultati migliori nel periodo postcoloniale sono stati quelli più poveri al momento della colonizzazione: secondo D. Acemoglu, S. Johnson e J. A. Robinson, questo dato rispecchia la tendenza dei governanti coloniali ad adottare politiche dedite all'estrazione di risorse da popolazioni con risorse naturali facilmente accessibili, senza prestare particolare attenzione ai diritti politici¹⁸. Nelle varie ricerche emergono le divergenze rispetto ai luoghi da colonizzare scelti e alle differenti strategie di governo adottate, ma pur riscontrando risultati migliori di altri, praticamente nessun autore conclude che il dominio coloniale abbia creato prosperità o stabilità sul lungo termine. Appare quindi un azzardo affermare che i benefici del dominio coloniale siano stati maggiori rispetto alle eredità dannose perché è vero che i governi coloniali hanno investito in servizi pubblici e infrastrutture, ma questi miglioramenti non sono stati così significativi per le colonie e sono andati essenzialmente a beneficio degli occupanti perché tesi a migliorare l'efficienza di una produttività i cui frutti venivano regolarmente sottratti:

In his brilliant 1994 book *The African Colonial State in Comparative Perspective* (which Gilley largely dismisses), political scientist

¹⁷ Heldring L. e Robinson J. A., *Colonialism and Economic Development in Africa*, in "NBER Working Papers", 2012. URL:

https://www.nber.org/system/files/working_papers/w18566/w18566.pdf

¹⁸ Acemoglu D., Johnson S. e Robinson J. A., *Geography and Institutions in the Making of the Modern World Income Distribution*, in "The Quarterly Journal of Economics", vol. 117, n. 4, 2002, pp. 1231-1294. URL: <https://economics.mit.edu/sites/default/files/publications/reversal-of-fortune.pdf>

Crawford Young systematically tracks African colonial taxation and expenditures. He finds that tax burdens on small farmers, workers and other colonial subjects far exceeded any reciprocal investments in public goods, while the bulk of the money was allocated toward maintaining the colonial government. In parts of West Africa, the tax burdens on farmers were so high in the 1930s they created a cycle of poverty and debt that keeps their descendant's poor today¹⁹.

E ancora, secondo David Leonard e Scott Straus, solo il 10% dei conflitti etnici che si sono verificati nei paesi africani hanno radici precoloniali, il restante 90% sarebbe invece riconducibile all'esperienza coloniale²⁰.

Il pensiero di Gilley e l'invito, contenuto nel suo articolo, a «reclaiming colonial modes of governance»²¹ appaiono quindi in contrasto con la visione della stragrande maggioranza degli studiosi. Eppure nel 2018 anche lo storico olandese Pieter Emmer nel suo articolo *Het zwart-wit denken voorbij. Een bijdrage aan de discussie over kolonialisme, slavernij en migratie* ha sostenuto che gli storici hanno ignorato i meriti del colonialismo, tra cui l'allungamento dell'aspettativa di vita dei sudditi coloniali e la ricostruzione dei governi e dei tribunali su basi moderne.

Come detto, il dibattito sul colonialismo non è una novità, né risulta circoscritto all'ambito accademico. È famoso lo scontro interno al Parlamento francese del luglio del 1885 scaturito dalla richiesta governativa di un credito per intraprendere una spedizione militare in Madagascar. A confrontarsi erano Jules Ferry²² e Georges Clemenceau²³. Nel suo discorso Ferry difende i vantaggi di ordine economico, politico e umanitario della colonizzazione, convinto che sia un dovere delle razze superiori civilizzare quelle inferiori. Viceversa, Clemenceau denuncia il costo esorbitante delle campagne militari e rifiuta le teorie che postulano la disuguaglianza razziale in nome dei diritti umani.

Ma il colonialismo è un tema ricorrente, tanto che ritorna nei primi anni Duemila, sempre in Francia, quando viene presentata una legge che richiede ai programmi

¹⁹ Kendhammer B., *A controversial article praises colonialism. But colonialism's real legacy was ugly*, in "The Washington Post", 2017.

²⁰ Leonard D. K. e Straus S., *Africa's Stalled Development: international causes and cures*, in "The Journal of Modern African Studies", vol. 42, n. 2, 2003, p. 309-311.

²¹ Gilley Bruce, *The case for colonialism*, in "Third World Quarterly", 2017, p. 1.

²² Jules Ferry presiede il governo francese dal 1880 al 1881 e dal 1883 al 1885.

²³ Georges Clemenceau è deputato radicale a partire dal 1876, a capo del Ministero dell'Interno dal 1906 al 1909 e Presidente del Consiglio dal 1917 al 1920.

scolastici di prestare la dovuta attenzione alla presenza francese d'oltremare e ai suoi meriti, soprattutto nell'Africa settentrionale:

«[...] Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit»²⁴.

La proposta, ritirata nel 2006 in seguito alle diffuse proteste, era il riflesso di quel filone della società francese determinato a rivedere il colonialismo sotto una diversa e più positiva ottica.

La Germania, anche se percepita come potenza secondaria rispetto a Paesi come Gran Bretagna e Francia, nel momento in cui prende parte alla corsa coloniale lo fa con estrema brutalità: nel 1904 in Namibia (*Deutsch-Südwestafrika*, occupata dal 1884) i tedeschi sterminano le popolazioni indigene degli Herero e dei Nama, commettendo quello che ora viene considerato il primo genocidio del XX secolo²⁵. Ma di questo, come di altri crimini, difficilmente si trova traccia nella memoria storica tedesca, che per questo è stata ribattezzata da alcuni studiosi *Erinnerungsweltmeister* (letteralmente “campione del mondo nel ricordare il passato”). Lo stesso Günther Nooke, Commissario tedesco per l'Africa, nel 2018 si è espresso in termini ambigui rispetto alla storia coloniale affermando ad esempio che il colonialismo aveva liberato il continente africano dalle strutture arcaiche²⁶.

1.2 Disgregazione degli imperi coloniali e dinamiche di decolonizzazione

Il termine di origine francese “decolonizzazione” viene utilizzato la prima volta nel 1932 per definire l'abbandono da parte di una potenza coloniale delle colonie precedentemente acquisite e viene impiegato inizialmente proprio per indicare la

²⁴ Article 4 - Loi n. 2005-158 du 23 février 2005.

²⁵ A questo proposito Aimé Césaire a p. 55 di *Discorso sul colonialismo* scrive: «Perché in fondo ciò che non [si] perdona a Hitler non è il *crimine* in sé, non è il *crimine contro l'uomo*, non è l'*umiliazione dell'uomo in quanto tale*, ma il crimine contro l'uomo bianco, l'umiliazione dell'uomo bianco, il fatto di aver applicato in Europa quei procedimenti tipicamente colonialisti che sino ad allora erano stati prerogativa esclusivamente agli arabi d'Algeria, ai *coolie* dell'India e ai negri dell'Africa».

²⁶ Heinze R., *A technocratic reformulation of colonialism*, in “Africa Is a Country”, 2019. URL: <https://africasacountry.com/2019/01/a-technocratic-reformulation-of-colonialism>

situazione delle colonie francesi²⁷. In realtà il termine comparirà come nuova definizione all'interno di un vocabolario (l'*Oxford English Dictionary*) solo negli anni Sessanta del Novecento, con il significato di «ritiro di una potenza coloniale dalle ex colonie; acquisizione dell'indipendenza politica o economica di queste colonie». La decolonizzazione: «può essere intesa in una accezione più ampia come l'insieme delle reazioni che contestarono il regime coloniale oppure, in senso stretto, come ultima fase di questo regime, quella cioè del suo dissolvimento»²⁸.

Nella storia dell'uomo sono ricorrenti fenomeni di invasione e occupazione di terre altrui a cui seguono processi di liberazione per la conquista dell'indipendenza, in ogni caso: «La decolonizzazione implica dunque un'integrale messa in discussione della situazione coloniale. La sua definizione si può racchiudere [...] nella frase ben nota: "gli ultimi saranno i primi"»²⁹.

La disgregazione dell'imperialismo coloniale europeo acquista forma compiuta a partire dalla metà del Novecento quando nella maggior parte dei Paesi colonizzati (britannici, francesi, belgi, spagnoli e portoghesi) nascono movimenti di opposizione al dominio occidentale. È in questo momento che le potenze coloniali si rendono conto, anche se in modo diverso, delle trasformazioni in atto. La Gran Bretagna, ad esempio, più consapevole dei mutati rapporti di forza, si preparò a lasciare l'India, diversamente da quanto fecero Francia e Paesi Bassi nel Sud-Est asiatico.

Attorno alla metà degli anni Sessanta tutta l'Asia e gran parte dell'Africa e delle isole caraibiche hanno ormai ottenuto l'indipendenza; vent'anni dopo, nel 1985, solo una piccola parte dei territori si trovava ancora assoggettata, era questo ad esempio il caso di Hong Kong che dovette attendere il 1997 prima di essere restituita alla Cina.

Possono essere due le principali ragioni per cui si assiste a una così rapida decolonizzazione: se da un lato pare che gli Stati imperiali si siano resi conto che le colonie non rappresentavano più un investimento conveniente, dall'altro lato si ritiene che siano state le popolazioni coloniali a portare alla liberazione dal dominio

²⁷ https://www.treccani.it/enciclopedia/colonizzazione-e-decolonizzazione_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/

²⁸ Droz Bernard, *Storia della decolonizzazione nel XX secolo*, Milano, Mondadori, 2007, p. VIII.

²⁹ Fanon Frantz, op. cit., 2007, p. 4.

imperiale. I movimenti nazionalisti comparsi al termine del primo conflitto mondiale e sviluppatisi nel corso del secondo, consapevoli dell'indebolimento delle potenze coloniali, iniziano a reclamare l'applicazione del diritto dei popoli all'autodeterminazione, proclamato dagli stessi occidentali.

Questi movimenti hanno successo anche perché incoraggiati dalle due potenze dominanti del momento, Stati Uniti e URSS. Gli americani, memori della ribellione delle Tredici colonie, si dichiaravano contrari all'espansione coloniale:

In questa nuova congiuntura, gli americani prendono molto sul serio il loro compito di tutori del capitalismo internazionale. In un primo tempo, consigliano ai paesi europei di decolonizzare amichevolmente. In un secondo tempo, non esitano a proclamare dapprima il rispetto poi l'appoggio del principio: l'Africa agli africani³⁰.

Nell'agosto del 1941 il Presidente Franklin D. Roosevelt aveva fatto pressione affinché gli Alleati firmassero la Carta Atlantica che, nel terzo capitolo, auspicava la restituzione dei diritti sovrani di autogoverno a coloro che ne erano stati privati con l'uso della forza. Qualche anno più tardi anche l'URSS di Nikita S. Chruščëv fece proprio il tema, in modo differente, dichiarando che considerava rivoluzionaria qualsiasi forma di lotta per l'indipendenza e per questo la sosteneva, anche a rischio di scontrarsi con gli Stati Uniti³¹.

Se da un lato la nascita e il consolidamento dei movimenti di liberazione nazionale si sono dovuti scontrare con l'opera di assimilazione culturale, dall'altro lato sono state proprio la cultura e le conoscenze portate dall'Occidente a fornire gli strumenti necessari alla lotta per l'indipendenza:

La crisi degli anni Trenta [...] permise a una generazione di leader istruiti dall'Occidente di ritorcere contro quest'ultimo i principi democratici che erano stato loro insegnati e di galvanizzare le masse popolari intorno alla parola magica dell'indipendenza³².

Come evidenzia Frantz Fanon: «Liberazione nazionale, rinascita nazionale, restituzione della nazione al popolo, Commonwealth, qualunque siano le etichette impiegate o le formule nuove introdotte, la decolonizzazione è sempre un fenomeno

³⁰ Fanon Frantz, op. cit., 2007, p. 45.

³¹ In una dichiarazione del 9 luglio 1960 l'URSS si impegna a sostenere militarmente Cuba nel caso di un'aggressione da parte degli Stati Uniti.

³² Droz Bernard, *Storia della decolonizzazione nel XX secolo*, Mondadori, Milano, 2007, p. 20.

violento»³³. In realtà i processi di liberazione nazionale dal colonialismo sono più complessi di quanto appaia: nel 1956 il primo ministro francese Guy Mollet viene accolto con grande ostilità nel corso della sua visita ad Algeri³⁴ proprio dai coloni francesi e diventa celebre un volantino in cui si dichiarava che il colonialismo poteva essere sconfitto solo puntandogli il coltello alla gola.

Nel processo di decolonizzazione si possono distinguere una prima fase, dalla fine del secondo conflitto mondiale alla metà degli anni Cinquanta, che interessa soprattutto il continente asiatico e una seconda fase, immediatamente successiva, che vede l’Africa come principale protagonista. La Conferenza di Bandung del 1955 è significativa perché rappresenta un crocevia per le aspirazioni di decolonizzazione favorendo la cooperazione economica e politica tra i cosiddetti “Paesi Terzi” (rispetto all’assetto bipolare del mondo). Le risoluzioni della Conferenza condannano fermamente tutte le forme di oppressione coloniale e proclamano la posizione neutrale dei Paesi asiatici e africani di fronte alla Guerra Fredda (scelta importante poiché sancisce l’affermazione di una politica indipendente e libera dai condizionamenti coloniali). L’incontro pone anche le basi per la nascita del Movimento dei Paesi non allineati, uniti dal rifiuto della logica dei blocchi contrapposti e dalla volontà di privilegiare obiettivi di disarmo e autodeterminazione. Tra le figure che segnano quella che molti considerano la nascita ufficiale del “Terzo Mondo” rientrano i leader nazionalisti di Egitto e Indonesia, Ghamal A. Nasser e Achmed Sukarno.

La Seconda guerra mondiale ritardò lo sviluppo di eventi delineati o programmati in precedenza. Nel 1933 il Congresso statunitense aveva già decretato l’autonomia delle Filippine, fissando il raggiungimento della piena indipendenza nel giro di un decennio. Il termine viene in seguito posticipato in attesa della conclusione della Seconda guerra mondiale: «Nel 1946 le Filippine ottennero per altri otto anni la libertà di commercio con gli Stati Uniti e i risarcimenti di guerra, ma legando il *peso* al dollaro e proclamando l’equiparazione nello sfruttamento della terra di

³³ Fanon Frantz, op. cit., 2007, p. 3.

³⁴ Nel febbraio 1956 Guy Mollet, in visita ad Algeri, viene accolto con il lancio di ortaggi dai coloni francesi che denunciavano la propria contrarietà verso il neoletto ministro residente, il generale Georges Catroux (per questo, in seguito sostituito da Robert Lacoste).

Americani e Filippini»³⁵. Nello stesso anno la Francia riconosce la piena sovranità di Siria e Libano.

Nel 1947 il territorio indiano viene diviso tra la Repubblica indiana e il Pakistan. Il padre dell'India moderna e della decolonizzazione in India è indubbiamente Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1947), che basa la sua lotta nonviolenta su una radicale contrapposizione spirituale con l'Occidente. Nel 1920 Gandhi era riuscito ad assumere la guida del Partito del Congresso e aveva avviato un dialogo con i musulmani volto al raggiungimento dell'autogoverno:

La *Non-cooperation*, vale a dire il boicottaggio della giustizia e delle istituzioni educative inglesi, della nuova costituzione e delle elezioni doveva portare al tracollo del sistema di dominio inglese fondato nei fatti sulla cooperazione degli Indiani. Si aggiunse l'introduzione dei telai manuali al fine di rendersi indipendenti dall'Inghilterra per quanto riguardava l'approvvigionamento dei prodotti tessili (cotone). Ma il tracollo non si verificò perché la maggior parte non collaborò ovviamente in modo compatto³⁶.

In seguito all'effimera promessa da parte degli inglesi di concedere all'India lo *status* di *dominion* in futuro, ha inizio una campagna di disobbedienza civile più aggressiva, ma anche in questo caso le trattative falliscono e Gandhi si ritira dalla politica. Al termine del secondo conflitto mondiale, nel quale vengono coinvolti più di due milioni di indiani e ne rimangono uccisi centinaia di migliaia, nell'agosto del 1947 viene proclamata l'indipendenza di India e Pakistan dal *Commonwealth* britannico. Nel 1948, ottengono l'indipendenza anche Birmania (oggi Myanmar) e Ceylon (l'odierno Sri Lanka). Per il ritiro della Gran Bretagna dagli emirati della penisola araba bisogna invece attendere gli anni Sessanta e Settanta.

L'Indonesia di Sukarno proclama la propria indipendenza nel 1945: «con i cinque principi (*pantja sila*) del nazionalismo, internazionalismo, governo rappresentativo, giustizia sociale e fede in Dio»³⁷. Dopo una sanguinosa guerra con le truppe olandesi – nel corso della quale gli Stati Uniti, su spinta dell'opinione pubblica, passano dal sostenere l'Olanda a una politica filo-indonesiana – nel 1949 viene

³⁵ Reinhard Wolfgang, op. cit., 2002, p. 316.

³⁶ *Ibidem*, p. 313.

³⁷ *Ibidem*, p. 316.

formata in Indonesia una repubblica federale indipendente (repubblica unitaria già nel 1950).

Altrettanto delicata si rivela la decolonizzazione della penisola indocinese, possedimento francese occupato dal Giappone tra il 1940 e il 1941. A inizio settembre del 1945 il movimento nazionalista Viet Minh proclama la Repubblica democratica del Vietnam, ma i francesi sabotano le trattative volte al raggiungimento dell'indipendenza in Vietnam. Così, verso la fine del 1946 hanno inizio le ostilità che sfociano nella Guerra d'Indocina (1946-1954) tra la Francia e il Partito nazionalista e comunista di Ho Chi Minh. La durissima guerra ha fine per le decisioni della Conferenza di Ginevra (1954), nel corso della quale si stabilisce la divisione provvisoria del Vietnam al diciassettesimo parallelo, con il Nord sotto il controllo del Vietminh e il Sud sotto il controllo di un governo filooccidentale. Fu questa (con la possibile eccezione della battaglia di Adua) la prima sconfitta di una potenza coloniale nella storia.

Anche nel Maghreb francese la volontà dei coloni di emanciparsi era già stata chiaramente espressa. Mentre Tunisia e Marocco ottengono l'indipendenza già nel 1956, in Algeria questo non avviene prima del 1962 e della sanguinosa guerra d'Algeria. Il conflitto iniziato nel 1954 termina solo quando Charles de Gaulle, ritornato al potere nel 1958:

pensò di liberarsi della zavorra e quindi [...] con una mossa che tradiva tutto il suo piglio da “sovrano assoluto” diede il via libera nel 1962 all'indipendenza dell'Algeria. La conseguenza fu una sanguinosa lotta per il potere fra i vincitori da una parte e l'esodo di massa dei coloni dall'altra [...]. Per la prima volta una colonia con una forte quota di coloni veniva decolonizzata³⁸.

A differenza della Francia che conserva ancora oggi territori come Guadalupa e Martinica, il Regno Unito rinuncia al proprio dominio sulle aree dei Caraibi e del Pacifico tra l'inizio degli anni Sessanta e gli anni Ottanta: Giamaica nel 1962, Barbados nel 1966 e Belize nel 1981. Nell'area del Pacifico, già nel 1962 la Nuova Zelanda aveva deciso di rinunciare alle Samoa occidentali. Allineandosi con il processo di ritiro britannico, pur mantenendo alcuni punti di appoggio nell'area, gli

³⁸ *Ibidem*, p. 328.

Stati Uniti consentono prima l'indipendenza di Micronesia e Isole Marshall nel 1979 e poi della Repubblica di Palau nel 1994.

I processi di decolonizzazione sono quindi cronologicamente molto diversi e altrettanto diversificati appaiono gli eventi che portarono all'uscita di scena dei colonizzatori. Una volta persi i possedimenti asiatici, le potenze coloniali iniziano a rimarcare i propri domini nel continente africano e cercano di renderli degni sostituti dei territori perduti. In Africa non esistevano movimenti di massa che lottassero per l'indipendenza ma solo iniziative sporadiche, al punto che è Charles de Gaulle nel 1944 che convoca i governatori delle colonie africane per proclamare «una politica coloniale più umana»³⁹ escludendo però ogni forma di autogoverno locale. Mentre Belgio, Portogallo e Spagna non considerarono necessario un loro intervento, l'Inghilterra sembra aver ben chiaro che l'indipendenza del continente africano era una mera questione di tempo; nel frattempo la nuova Costituzione francese del 1946 rende anacronisticamente le colonie africane un tutt'uno con la madrepatria. Tra il 1946 e il 1952 si raggiunge l'apice del colonialismo in Africa e si arriva addirittura a ipotizzare una nuova ondata di colonizzazione.

Le colonie continuano ad essere una fondamentale fonte di guadagni per l'Occidente⁴⁰ fino a quando, superata la crisi innescata dal secondo conflitto mondiale, i possedimenti coloniali diventano un problema.

Già nel 1946 la Gran Bretagna si impegna a concedere l'indipendenza del Sudan nel ventennio successivo. La mutata situazione politica in Egitto e l'auto proclamazione dell'allora monarca egiziano Re del Sudan impongono all'Inghilterra un'accelerazione. In questo modo nel 1956 anche il Sudan ottiene l'indipendenza.

Negli stessi anni nella Costa d'Oro, il territorio che oggi conosciamo come Ghana, il rivoluzionario Kwame Nkrumah riesce ad affermarsi come leader carismatico all'interno del suo partito. Anche se inizialmente imprigionato, nel 1951 diventa primo ministro portando il Paese al raggiungimento della piena indipendenza nel 1957.

³⁹ *Ibidem*, p. 322.

⁴⁰ «Fra il 1945 e il 1951 la Gran Bretagna avrebbe investito nelle colonie 40 milioni di sterline come aiuto allo sviluppo, ricavandone però 140 milioni» in Reinhard Wolfgang, op. cit., 2002, p. 323.

Il 1960 viene definito come “l’anno dell’Africa”, in quanto ben 17 Paesi dichiarano la loro indipendenza da Regno Unito, Francia e Belgio⁴¹ (Camerun, Togo, Senegal, Mali, Madagascar, Congo belga, Congo francese, Somalia, Benin, Niger, Burkina Faso, Costa d’Avorio, Ciad, Repubblica Centrafricana, Gabon, Nigeria, Mauritania), a cui seguirono la Sierra Leone nel 1961, la Tanganica (dal 1964 Tanzania)⁴² nel 1961 e il Kenya nel 1963.

Quando nel 1960 l’indipendenza viene concessa anche alle sei province del Congo belga sono gli stessi africani a rimanere stupiti. Le elezioni indette nello stesso anno eleggono primo ministro Patrice Lumumba, ma mettono anche in evidenza le numerose contraddizioni interne al Paese. Nel giro di qualche giorno l’esercito si ammutina, viene annunciata la secessione del Katanga, la popolazione bianca ancora presente abbandona il Paese e l’esercito belga decide di intervenire. L’Onu, a cui si appella il Congo, manda le proprie truppe e instaura un fragile governo con cui riesce ad interrompere la secessione in Katanga.

La Nigeria, che nel 1949 W. R. Crocker descriveva come «un’espressione geografica» e «un’artificiale entità amministrativa»⁴³, nel 1946 viene divisa in tre regioni federate (*Northern*, *Western* ed *Eastern*) e nel 1960, con questa ripartizione, raggiunge l’indipendenza unendosi al *Commonwealth of Nations*. Con l’elezione di Abubakar Tafawa, membro del Partito del Congresso del popolo settentrionale, a primo ministro, il Nord inizia ad esercitare una supremazia da subito contestata. Nel 1966, in seguito ad un colpo di Stato, Yakubu Gowon assume la guida del nuovo governo militare e, l’anno successivo, attua una riforma con cui viene abolita la precedente suddivisione del Paese e vengono istituiti dodici nuovi Stati. In risposta, nel maggio 1967, il colonnello Chukwuemeka Ojukwu dichiara l’indipendenza della repubblica del Biafra, nella regione orientale, innescando una lunga e sanguinosa guerra civile durata fino al 1970.

⁴¹ Nel 1958 Charles de Gaulle propone alle colonie, in sostituzione dell’Unione Francese, la scelta tra una *Communauté* di Stati autonomi guidati dalla Francia e l’indipendenza. A parte la Guinea, in base al referendum del 1958 le restanti colonie di Africa e Madagascar aderiscono a *Communauté*. Una volta raggiunta l’indipendenza nel 1960 solo sei Stati ne risultano ancora membri.

⁴² Il partito di Julius Nyerere nel 1957 ottiene un’importante vittoria elettorale in Tanganica costringendo Londra, ormai decisa ad abbandonare l’Africa, a concedere l’indipendenza al Paese nel 1961. Dopodiché nel 1964, in seguito all’unione con Zanzibar, nasce la Repubblica della Tanzania.

⁴³ W. R. Crocker, *Self-Government for the Colonies*, London, Allen & Unwin, 1949, p. 51.

Nella Rhodesia meridionale si è dovuto attendere il 1980 prima che la minoranza bianca cedesse il potere, permettendo la nascita dello Zimbabwe. Nel 1953 viene fondata la federazione di Rhodesia e Nyasaland, nonostante il boom economico a cui si assiste in un primo momento la federazione non riesce a raccogliere il sostegno né della popolazione bianca né degli africani. Nel 1963 l'Inghilterra concede comunque l'indipendenza alla Rhodesia del Nord (l'odierno Zambia) e al Malawi (ex Nyasaland) e la federazione si scioglie. Nel resto della Rhodesia si assiste invece all'inasprimento di una politica razzista improntata verso gli interessi dei coloni. In risposta alla Gran Bretagna, che imponeva la fine delle discriminazioni come vincolo per la concessione dell'indipendenza, nel 1965 la Rhodesia redige una dichiarazione unilaterale di indipendenza e cinque anni dopo proclama la nascita della repubblica. Tuttavia, la guerriglia interna al Paese e il rallentamento dello sviluppo economico mettono a dura prova la tenuta dello Stato. È durante la riunione dei capi di governo del *Commonwealth* che si tiene a Lusaka, in Zambia, nell'agosto del 1979 che si giunge ad una soluzione: nel 1980 viene fondato lo Zimbabwe guidato da Robert Mugabe. La Namibia si emancipa dalla tutela sudafricana addirittura nel 1990.

Diverso il caso dell'Italia. Il Trattato di pace del 1947 sottrae tutte le colonie (e il Dodecaneso). La Libia, passata sotto il controllo del Regno Unito, diventa indipendente nel 1951. Il regime di amministrazione fiduciaria italiana in Somalia cessa nel 1960, dopo dieci anni.

1.3 La questione culturale

L'etimologia del termine "cultura" è legata al verbo latino *còlere*, coltivare la terra, da cui deriva anche la parola "colono". Coltura e cultura sono unite anche in tema di colonialismo, dal momento che i Paesi stranieri colonizzavano (e usurpavano) entrambe.

Altrettanto importante è la parola "acculturazione", intesa come il «mutamento della cultura e dei costumi di un popolo in seguito a contatti con un altro popolo o altri popoli»⁴⁴, contatti che tra le culture possono avvenire in modo naturale o

⁴⁴ Voce "Acculturazione" in Dizionario Treccani online. URL: <https://www.treccani.it/enciclopedia/acculturazione>

forzoso, ma che nel secondo caso determinano un'assimilazione culturale obbligatoria.

Nel periodo coloniale le comunità politicamente ed economicamente dominanti hanno esteso la propria influenza anche attraverso la cultura. Costumi, tradizioni, religioni, lingue, norme sociali e morali locali sono state "estirpate" per lasciare spazio all'impronta occidentale.

The political bondage of a nation, although the origin of very serious disasters, is not perhaps the most terrible of its misfortunes. There is another bondage, which is much more profound in its roots, more general and mischievous in its effects, more difficult to eradicate, and more shameful for the countries subject to it, which can be identified with cultural colonialism. The first bondage, when isolated, is not an irremediable evil; on the contrary, it is transitory. While the second one is difficult to be healed, it is never alone, because when it takes place, it always produces the other. The first can be compared to a grave sickness which can be healed, while the other is a true death or at least one of those extreme illnesses or agonies from which man cannot escape⁴⁵.

Il concetto di imperialismo culturale emerge a partire dagli anni Sessanta del Novecento, anche se pratiche di questo tipo sono da sempre state correlate all'intervento militare. Uno dei primi esempi storici potrebbe infatti essere rintracciato nell'Impero Romano, che nel periodo della *Pax Romana* garantì pace e stabilità tra i territori precedentemente devastati dalla guerra anche attraverso l'acculturazione, ora indotta ora forzata, delle popolazioni conquistate.

Secondo l'etnologo Vittorio Lanternari, l'imperialismo culturale è una manifestazione dell'etnocentrismo, ovvero della visione secondo cui il gruppo culturale, sociale o religioso di cui si è parte sarebbe superiore agli altri:

È precisamente un etnocentrismo divenuto ideologia o falsa coscienza. [...] Se l'etnocentrismo esiste come attitudine generica comune più o meno a tutti i popoli di tutti i tempi, l'imperialismo culturale è il prodotto di determinate società e di precise epoche storiche e condizioni socio-economiche⁴⁶.

⁴⁵ Ferro Gay Federico, *Cultural colonialism*, in "The Southwestern Journal of Philosophy", vol. 5, n. 1, 1974, p. 153.

⁴⁶ Lanternari Vittorio, *Imperialismo culturale e ideologia*, in Medori Corrado (a cura di), *L'imperialismo culturale*, Milano, Franco Angeli, 1979, pp. 19-30.

La cultura è quindi uno degli strumenti più utilizzati durante la colonizzazione moderna. Anche se la conquista dei territori è spesso iniziata con un qualche tipo di intervento militare, la sua piena concretizzazione si è raggiunta attraverso il colonialismo culturale. Spinti dalla convinzione della propria superiorità, i colonizzatori hanno saputo sfruttare le leggi, l'istruzione e la forza militare per imporre la propria cultura in diversi ambiti. Motivati anche dal desiderio di eliminare usi e costumi reputati barbari e incivili, i colonizzatori erano consci che per mitigare la resistenza dei colonizzati era *in primis* necessario sradicare qualsiasi traccia del loro precedente stile di vita. I membri delle società conquistate venivano indottrinati a sentirsi inferiori rispetto ai conquistatori. Si tratta di una forma di colonialismo più profonda e per questo più grave, anche perché meno conosciuta ma più generalizzata.

Lo storico Charles Foubert rimarca la linea sottile tra l'idea di superiorità e di razzismo:

Al sentimento di superiorità culturale bisogna aggiungere il *razzismo*. In Africa, il commercio degli schiavi ha preceduto la colonizzazione propriamente detta e nessun popolo può ridurre un altro in schiavitù per secoli, senza provare un sentimento di superiorità che, in presenza di tratti razziali diversi, prende il nome di razzismo⁴⁷.

In questo contesto realtà come la rivista *Présence Africaine* hanno assunto un ruolo decisivo per la presa di coscienza della popolazione africana: il periodico, dal quale è poi nata anche una casa editrice, esordisce nel 1947 per iniziativa del giovane intellettuale senegalese Alioune Diop che si proponeva, come spiegato nelle prime righe della prima edizione, di dare voce a «tous les hommes de bonne volonté⁴⁸ (blanc, jaunes ou noirs), susceptibles de nous aider à définir l'originalité africaine et de hâter son insertion dans le monde moderne»⁴⁹.

In un momento storico così ricco di cambiamenti l'affermazione delle differenze culturali era una preoccupazione primaria per gli intellettuali africani. Si assiste così

⁴⁷ Foubert Charles, *L'imperialismo culturale e l'istituzione missionaria*, in Medori Corrado (a cura di), op. cit., 1979, pp. 187-198.

⁴⁸ Riprendendo la formula cristiana dal Vangelo di Luca 2,1-14: «Gloria in altissimis Deo, et super terram pax in hominibus bonae voluntatis».

⁴⁹ Diop Alioune, *Niam n'goura : Ou les raisons d'être de Présence Africaine*, in "Présence Africaine", n. 1, 1947, p. 7. URL: <https://www.jstor.org/stable/24346671>

alla nascita di gruppi di ricerca e riflessione inerenti a tutti i campi del sapere e volti a riabilitare l'identità culturale africana. Uno dei timori degli studiosi dell'epoca è chiaramente messo in luce da Cheikh Hamidou Kane ne *L'ambigua avventura*, testo nel quale l'autore racconta il dilemma della scelta tra modernità e tradizione di fronte a cui è posta la popolazione africana.

Altrettanto importante e divisivo era il tema dell'educazione. Lanternari, a questo proposito, delinea una forma di imperialismo pedagogico-educativo messo in atto all'interno delle colonie:

Il colonialismo modificava il sistema educativo distaccandolo dalla vita vissuta, per imprimere all'individuo una serie di conoscenze utilizzabili, in definitiva, per una più efficace amministrazione della colonia. [...] La scuola forniva un intero sistema di conoscenze e di pensiero orientato in senso univocamente eurocentrico. Le conseguenze di questo processo deculturatore si ripercuotono sul piano psico-culturale generico, con l'alienazione⁵⁰.

Il modello di istruzione occidentale non aveva fatto altro che accentuare il divario tra le masse e le *élite* ma, secondo alcuni, rendere accessibile a tutti il sistema scolastico era utopistico. I posti di lavoro disponibili non bastavano nemmeno ad assicurare un impiego ai pochi privilegiati fino ad allora istruiti. E da parte loro gli africani che avevano avuto la possibilità di ricevere un'istruzione al di fuori delle colonie in molti casi decidevano di non stabilirsi entro i confini del Paese.

In parallelo con tali rivendicazioni, si sviluppa anche la ricerca della propria identità linguistica. Al momento di ottenere l'indipendenza, e quindi una identità statale, se non nazionale, si evidenzia il fatto, piuttosto generalizzato, che le lingue africane soffrono della disaffezione dei leader politici, i quali sembrano preferire inglese e francese. Eppure, anche quando le lingue dei colonizzatori diventano la lingua ufficiale, la maggior parte degli africani comunica in un'altra lingua. Questo causa diversi problemi di comprensione non solo tra gli europei e la popolazione locale, ma anche tra le varie comunità del continente.

Nel 1952, nel mezzo del processo di decolonizzazione, lo psichiatra e scrittore martinicano Frantz Fanon scrive il saggio *Pelle nera, maschere bianche* in cui analizza i meccanismi di oppressione politica e psicologica utilizzati nei confronti

⁵⁰ Lanternari Vittorio, in Medori Corrado (a cura di), op. cit., 1979, p. 26.

della popolazione nera. Come spiega Fanon, nello scontro culturale tra bianchi e neri il colonizzato finisce per perdere la propria identità nel tentativo di emulare gli occidentali.

Il primo capitolo del testo è dedicato al rapporto tra *Il Nero e il linguaggio*, elemento, questo, fondamentale nel rapporto comunicativo tra colonizzatore e colonizzato dato che: «Parlare significa utilizzare una certa sintassi, possedere la morfologia di questa o quella lingua, ma è soprattutto assumere su di sé una cultura, sostenere il peso di una civiltà»⁵¹. La questione linguistica è quindi di primaria importanza:

Il Nero delle Antille sarà tanto più bianco, vale a dire si avvicinerà tanto più al vero uomo, quanto più avrà fatto propria la lingua francese. [...] Un uomo che possiede il linguaggio possiede di riflesso il mondo espresso e implicato da questo linguaggio. [...] Ogni popolo colonizzato – ovvero ogni popolo all'interno del quale ha preso forma un complesso di inferiorità a seguito della soppressione dell'originalità culturale locale – si pone di fronte al linguaggio della nazione civilizzatrice, ovvero della cultura metropolitana. Il colonizzato si sarà tanto più allontanato dalla sua giungla quanto più avrà fatto suoi i valori culturali della metropoli. Sarà tanto più bianco, quanto più avrà rigettato la sua nerezza, la sua giungla⁵².

Fanon spiega come, nel momento in cui il colonizzato entra in contatto con la cultura dominante, questa abbia la meglio e renda un fardello le proprie origini culturali. Il colonizzato è quindi indotto a adattarsi alla nuova cultura a discapito della precedente perché:

Gli oppressi, accomodati e adattati, “immersi” nello ingranaggio della struttura dominante, temono la libertà, perché non si sentono capaci di correre il rischio di assumerla. E la temono anche perché lottare per essa costituisce una minaccia, non solo per gli oppressori, che la usano come “proprietari” esclusivi, ma anche per i compagni oppressi, che si spaventano all'idea di maggiori repressioni⁵³.

Il generale complesso di inferiorità, l'emulazione degli occidentali e la dipendenza da questi sarebbero i risultati diretti del colonialismo. Questa promozione della

⁵¹ Fanon Frantz, *Pelle nera, maschere bianche*, Pisa, ETS, 2015, p. 33 (I ed. 1952).

⁵² *Ibidem*, p. 34.

⁵³ Freire Paulo, *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1980, pp. 53-54.

cultura bianca a spese della popolazione nera è ciò che porta all'alienazione culturale. Questo testo, così come le opere successive di Fanon, è rivoluzionario se si considera il periodo in cui viene pubblicato e sancisce il passaggio ad un'azione diretta contro ogni forma di sfruttamento.

Vent'anni dopo, nel 1972, lo scrittore camerunense Mongo Beti affermava che gli africani erano: «costretti ad un imperativo categorico: riabilitare le proprie lingue, ridare loro, almeno a livello regionale, tutte quelle funzioni che esercitavano prima della colonizzazione. In caso contrario saranno condannati alla pietrificazione, ad una morte lenta ma inesorabile»⁵⁴.

Il dominio coloniale ha privato i colonizzati delle proprie identità, rendendoli estranei (se non addirittura ostili) a sé stessi. Come racconta anche William E. B. Du Bois in una delle sue più celebri opere, *Le anime del popolo nero*, il mondo impedisce al colonizzato di coltivare una coscienza di sé⁵⁵. Il che era funzionale allo scopo degli occidentali perché, come nota lo storico Guy de Bosschère, identificare umanamente il colonizzato avrebbe indebolito l'autorità che si voleva esercitare su di esso⁵⁶. Nel Libro Quinto della *Metafisica* Aristotele definisce l'identità come «una unità d'essere o di una molteplicità di cose, oppure di una sola cosa, considerata, però, come una molteplicità», questa perdita d'identità è ciò che presuppone l'alienazione culturale. L'alienazione è quindi un sentimento di isolamento ed estraniamento dell'individuo, o di un gruppo di persone, dal resto del mondo se non addirittura da loro stessi. Una persona vittima di alienazione sembra interrompere il rapporto con la società, rifiuta i valori del proprio popolo e si estranea dal contesto sociale. Secondo figure come Fanon, l'alienazione culturale

⁵⁴ Beti Mongo, *Lingue africane e neo-colonialismo*, in Medori Corrado (a cura di), *L'imperialismo culturale*, Milano, Franco Angeli Editore, 1979, p. 63.

⁵⁵ «Dopo l'egiziano, l'indiano, il greco, il romano, il teutone e il mongolo, il nero è una sorta di settimo figlio nato con un velo e dotato di una seconda vista in questo mondo americano; un mondo che non gli concede alcuna vera coscienza di sé, ma gli permette di vedersi soltanto attraverso la rivelazione dell'altro mondo. Questa doppia coscienza, questo senso del guardarsi sempre attraverso gli occhi degli altri, di misurare la propria anima col metro di un mondo che ti guarda con divertito disprezzo e con pietà, è una sensazione davvero particolare. La propria dualità si avverte in ogni momento; il fatto, intendo, di essere un americano e un nero, due anime, due pensieri, due entità che lottano senza possibilità di riconciliazione, due contrastanti ideali in un solo corpo nero, a cui soltanto la propria forza tenace impedisce di essere lacerato in mille pezzi» da Du Bois William E. B., *Le anime del popolo nero*, Firenze, Le Lettere, 2007, p. 9.

⁵⁶ De Bosschère Guy, *Storia della colonizzazione. I due versanti della storia I*, Roma, Res Gestae, 2014.

va ricondotta allo sfruttamento, alla privazione dei propri diritti e all'imposizione di una cultura su un'altra. È la frenetica acquisizione della cultura dell'occupante che porta all'alienazione dell'individuo.

Nel dibattito riguardo il rapporto tra colonialismo e cultura un passaggio fondamentale è rappresentato dal pensiero di Edward W. Said e dal suo lungo lavoro sull'orientalismo, inteso come insieme delle discipline che studiano la cultura e la storia dei popoli orientali, ma soprattutto come «il distribuirsi di una consapevolezza geopolitica entro un insieme di testi poetici, eruditi, economici, sociologici, storiografici e filologici» e l'elaborazione «di una fondamentale distinzione geografica (il mondo come costituito da due metà ineguali, Oriente e Occidente) ma anche di una serie di interessi che l'orientalismo da un lato crea, dall'altro contribuisce a mantenere»⁵⁷.

Said, intellettuale e accademico⁵⁸, nonostante il nome inglese⁵⁹ nasce a Gerusalemme nel 1935 da padre americano di origini palestinesi e madre palestinese, entrambi cristiano protestanti. Trascorre l'infanzia tra Palestina ed Egitto, culla delle religioni monoteiste e terreno fertile per conflitti epocali tra Nord e Sud del mondo, tra nativi e invasori. Con queste premesse il rischio è di restare schiacciato e annichilito, invece Said è capace di sfruttare questa vita a cavallo tra mondi diversi: viene influenzato dagli studi di Antonio Gramsci, Michel Foucault, Theodor Adorno sul versante Occidentale, ma anche da figure emblematiche del Sud del mondo come Frantz Fanon e Aimé Césaire. Accademico *sui generis*, per la sua appartenenza non a un partito ma al popolo palestinese, grazie al suo impegno per i diritti dei palestinesi è stato componente del Consiglio Nazionale Palestinese dal 1977 al 1991. L'importanza del suo pensiero consiste nell'aver individuato le

⁵⁷ Said Edward W., *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Milano, Feltrinelli, 2022, [I ed. 1978], p. 21.

⁵⁸ Said era anche un esperto musicista. In questa veste collabora con Daniel Barenboim e la *Chicago Symphony Orchestra*, poi sempre con Barenboim e con Yo-Yo Ma conduce un seminario a Weimar per giovani musicisti israeliani e arabi, da cui nasce la *Barenboim-Said Foundation* e la transfrontaliera *West Eastern Divan Orchestra* che sponsorizza diversi programmi educativi musicali in territori occupati.

⁵⁹ «Per esempio, mi occorsero quasi cinquant'anni per abituarli al mio nome, "Edward", o meglio per sentirmi un po' meno a disagio nei confronti di quell'assurdo nome inglese legato di prepotenza al cognome, inequivocabilmente arabo, di "Said". [...] Allora per anni, a seconda della situazione, nel presentarmi, mi "mangiavo" l'Edward sottolineando il Said; oppure facevo il contrario, oppure, ancora, li pronunciavo insieme così rapidamente che nessuno dei due risultava chiaro» da Said Edward W., *Sempre nel posto sbagliato*, Milano, Feltrinelli, 2000, p. 17.

diseguaglianze e i conflitti alimentati dal controllo imperialista, ma anche dall'aver costruito e supportato una consapevolezza diffusa sulla non immutabilità di tale situazione:

Anche se le diseguaglianze e i conflitti da cui è nato il mio interesse per l'orientalismo come fenomeno culturale e politico non sono scomparsi, oggi è perlomeno raggiunto il consenso sull'idea che tutto ciò non rappresenta una situazione immutabile, bensì un'esperienza storica la cui fine (o perlomeno il cui parziale superamento) può essere a portata di mano. Rileggendolo con il distacco consentito da quindici anni pieni di eventi [...] *Orientalismo* ha per lo meno avuto il merito di impegnarsi a viso aperto in questa lotta, che ovviamente continua sia a "Oriente" che a "Occidente"⁶⁰.

Perché la decolonizzazione, per quanto decisiva, non comporta un'automatica riconquista della propria identità né delle strutture morali e culturali acquisite nell'era coloniale.

Negli anni Cinquanta del Novecento ci si rende conto che non è possibile instaurare un nuovo assetto mondiale prendendo in considerazione il solo ambito economico, come alcuni ambienti avevano pensato di fare. Politica, economia e cultura smettono di essere concepiti come ambienti distinti e autonomi e si inizia così a porre l'accento su tematiche come l'alienazione e l'indipendenza culturale. Arrivando, negli anni Settanta del Novecento, a comprendere quanto fosse essenziale l'affermazione della propria identità culturale per raggiungere davvero il traguardo dell'indipendenza.

⁶⁰ Said Edward W., op. cit., 2022, p. 350. Postfazione scritta nel 1994.

Capitolo II: I piani per l'istruzione

When the missionaries came to Africa, they had the Bible and we had the land. They said: "Let us pray". We closed our eyes. When we opened them we had the Bible and they had the land.

Jomo Kenyatta

2.1 L'educazione come missione civilizzatrice: il caso dell'Asia coloniale

È nel periodo coloniale che si inizia a parlare di educazione in nome di una missione civilizzatrice, anche se nella convinzione e con l'obiettivo di educare degli esseri umani considerati (e destinati a rimanere) inferiori. Tra il 1909 e il 1910 viene infatti pubblicato *L'insegnamento agli indigeni*, la nona serie della *Bibliothèque Coloniale Internationale*, che espone le caratteristiche dei sistemi educativi in atto all'interno delle diverse colonie di America, Africa e Asia. Si inizia quindi ad affrontare il tema dell'educazione ponendo le basi per un'analisi comparata dell'educazione nelle realtà coloniali, anche se limitata alla presentazione dei diversi sistemi in vigore.

Secondo gli studiosi di educazione coloniale Gail P. Kelly e Philip G. Altbach, l'affermazione della nazione colonizzatrice sul fronte educativo è funzionale al processo di colonizzazione e rappresenta un tentativo «to assist in the consolidation of foreign rule»⁶¹. Come spiega anche Antonio Gramsci in *Quaderni del carcere*: «La supremazia di un gruppo sociale si manifesta in due modi, come dominio e come direzione intellettuale e morale. [...] Un gruppo sociale può e anzi deve essere dirigente già prima di conquistare il potere governativo»⁶². In un discorso tenuto nell'agosto del 1838, il governatore *ad interim* di Bombay James Farish auspicava che gli indigeni si sarebbero sottomessi di propria sponte al potere britannico una volta raggiunta la consapevolezza che gli inglesi erano più saggi e più umani, oltre che ansiosi di migliorare la loro condizione⁶³.

⁶¹ Altbach Philip G. e Kelly Gail P., *Education and the Colonial Experience*, New Brunswick, Transaction Publishers, 1984, p. 118.

⁶² Gramsci Antonio, *Quaderno 19. Risorgimento italiano*, Torino, Einaudi, 1977, p. 247.

⁶³ Boman-Behram B. K., *The Cultural Conquest of India under British Imperialism*, Bombay, Taraporevala Sons and Co, 1942, p. 239.

L'educazione coloniale imponeva al colonizzato un confronto con le culture e le tradizioni dei colonizzatori grazie al quale risultasse evidente la superiorità culturale della madrepatria (termine improprio ed eloquente del paternalismo occidentale). D'altronde il dominio culturale cerca di operare per consenso e spesso precede la conquista messa in atto con la forza quando il "convincimento spontaneo" e il condizionamento culturale non fanno presa, per questo ciò che la lingua inglese identifica con il termine *assimilation*⁶⁴ culturale è tra le più efficaci forme di azione politica. Sempre secondo Gail P. Kelly e Philip G. Altbach, le scuole coloniali rappresentavano un'estensione del dominio straniero perché l'educazione che offrivano era: «directed at absorption into the metropole and not separate and dependent development of the colonized in their own society and culture»⁶⁵. Le idee suprematiste dei colonizzatori spogliarono i colonizzati dalle loro strutture di apprendimento e delle modalità indigene per avvicinarli alla cultura occidentale.

Nelle istruzioni *De Propaganda Fide*⁶⁶ indirizzate ai vicari apostolici destinati ai reami cinesi ci si raccomandava:

È per così dire scritto nella natura di tutti gli uomini di stimare, amare e mettere al di sopra di tutto le tradizioni del proprio Paese. Non v'è pertanto più potente causa di allontanamento e di odio che l'apportare dei cambiamenti ai costumi propri ad una nazione [...]. Non cercate dunque mai di stabilire un parallelo fra i costumi di questi popoli e quelli dell'Europa⁶⁷.

Eppure, come dichiarato dall'ex Presidente della Tanzania Julius Nyerere già nel 1968:

It [educazione coloniale] was not designed to prepare young people for the service of their own country; instead, it was motivated by a desire to inculcate the values of the colonial society and to train individuals for the service of their colonial state.

⁶⁴ Il termine indica il processo attraverso cui si tende ad assomigliare agli altri accogliendo ed utilizzando i loro costumi e la loro cultura.

⁶⁵ Altbach Philip G. e Kelly Gail P., *Education and the Colonial Experience*, New Brunswick, Transaction Publishers, 1984, p. 123.

⁶⁶ La Congregazione per l'Evangelizzazione dei popoli, storicamente conosciuta come *De Propaganda Fide*, è il dicastero pontificio eretto nel 1622 da Papa Gregorio XV e si occupa dell'attività missionaria cattolica nel mondo.

⁶⁷ Chappoulie Henry, *Aux origines d'une èglise. Rome et les missions d'Indochine au XVII siècle*, vol. 1, Parigi, Bloud et Gay, 1943, p. 394.

[...] This statement of fact is not given as a criticism of the many individuals who worked hard, often under difficult conditions, in teaching and in organizing educational work. Nor does it imply that all the values these people transmitted in the schools were wrong or inappropriate.

[...] This means that colonial education induces attitudes of human inequality and in practice underpinned the domination of the weak by the strong, especially in the economic field⁶⁸.

Così dicendo Nyerere non intendeva additare come sbagliati o inappropriati tutti i valori che i coloni avevano trasmesso nelle scuole, ma piuttosto evidenziare il fatto che il sistema educativo introdotto dai colonialisti era stato modellato sul sistema europeo e si basava quindi sui presupposti di una società colonialista e capitalista. Per questo l'educazione coloniale è vista come un deliberato tentativo di cambiare i valori e sostituire la conoscenza tradizionale degli Stati colonizzati.

In generale la scelta occidentale di implementare un nuovo sistema educativo ha limitato la conoscenza delle popolazioni colonizzate del proprio passato imponendo una lettura fatta con un'ottica occidentale d'importazione. Storie e usanze sono svanite nel tempo, lasciando crescere le giovani generazioni colonizzate con un'identità basata su forme culturali, pratiche e credenze occidentali. Edward W. Said in questo metodo adottato diffusamente evidenzia un'enorme contraddizione:

Le grandi scuole delle colonie hanno insegnato a intere generazioni di studenti della borghesia indigena importanti verità riguardo alla storia, alla scienza, alla cultura. Da questo processo di istruzione, milioni di persone hanno appreso le basi fondamentali della vita moderna e, tuttavia, hanno continuato ad essere dipendenti e subordinati a un'autorità le cui basi erano fuori dal loro mondo poiché uno degli obiettivi dell'educazione coloniale era quello di promuovere la storia della Francia o dell'Inghilterra, ne derivava un forte svilimento di quella dei nativi⁶⁹.

Nel 1857 si assiste alla fondazione delle università di Bombay, Calcutta e Madras nell'India britannica. Ha così inizio l'apertura di una serie di istituzioni universitarie

⁶⁸ Nyerere Julius, *Education for self-reliance*, in "CrossCurrents", vol. 18, n. 4, 1968, p. 416.

⁶⁹ Said Edward W., op. cit., p. 304.

in tutta l'Asia coloniale, che prosegue fino alla metà del XX secolo con l'avvio della decolonizzazione.

Nella prima metà del XIX secolo erano già stati avviati alcuni corsi o scuole secondarie, ma nel 1850 si inizia a sentire l'esigenza di un insegnamento superiore istituzionale e inserito in un sistema educativo più completo. Si tratta di un processo progressivo, eterogeneo a seconda della colonia, e di lunga durata: nell'impero francese solo nel 1917 viene creato in Indocina un dipartimento di istruzione superiore su iniziativa del più volte ministro delle Colonie Albert Sarraut, mentre nell'India assoggettata al dominio inglese bisogna attendere gli anni Cinquanta del Novecento. Alla nascita di questi nuovi istituti si affianca la graduale integrazione della gamma di discipline offerte nelle colonie. Si tratta di una serie di conquiste destinate a non scomparire con l'indipendenza, ma anzi a porre le basi dei sistemi educativi postcoloniali.

L'attenzione posta all'istruzione superiore si manifesta invece prima nell'India britannica che nell'Indocina francese: le università indiane precedono di cinquant'anni l'apertura delle prime università indocinesi e questo si spiega in primis con le diverse tempistiche della colonizzazione europea in Asia. La *British East India Company* afferma il proprio dominio in questa zona già a partire dalla seconda metà del XVIII secolo, anche se il controllo dell'India viene ufficialmente trasferito al Regno Unito con il *Government of India Act* nel 1858. L'occupazione coloniale francese nella cosiddetta Indocina si costruì invece progressivamente nel corso XIX secolo, ma divenne completa solo verso la fine del secolo.

In India gli inglesi improntano l'insegnamento sul modello occidentale, come spiega Thomas B. Macaulay, autore del discorso *Minute on Indian Education* e principale responsabile dell'introduzione dell'istruzione occidentale in India:

I have no knowledge of either Sanscrit or Arabic. But I have done what I could to form a correct estimate of their value. I have read translations of the most celebrated Arabic and Sanscrit works. I have conversed, both here and at home, with men distinguished by their proficiency in the Eastern tongues. I am quite ready to take the oriental learning at the valuation of the orientalist themselves. I have never found one among them who could deny that a single shelf of a good European library was worth the whole native literature of India and Arabia. [...] It is, I believe, no exaggeration to say that all the historical information which

has been collected from all the books written in the Sanscrit language is less valuable than what may be found in the most paltry abridgments used at preparatory schools in England. [...] We must at present do our best to form a class who may be interpreters between us and the millions whom we govern, a class of persons Indian in blood and colour, but English in tastes, in opinions, in morals and in intellect⁷⁰.

Tabella 2.1 – Elenco delle università fondate in India tra il 1857 e il 1943

| Anno di fondazione | Luogo |
|--------------------|---------------------------|
| 1857 | Bombay, Calcutta e Madras |
| 1875 | Aligarh |
| 1882 | Lahore |
| 1887 | Allahabad |
| 1916 | Mysore e Bénarés |
| 1917 | Patna |
| 1918 | Hyderabad |
| 1920 | Rangoon e Aligarh |
| 1921 | Dacca e Lucknow |
| 1922 | Delhi |
| 1923 | Nagpur |
| 1926 | Andhra |
| 1927 | Agra |
| 1928 | Annamalai Nagar |
| 1937 | Travancore |
| 1938 | W.U. Bombay |
| 1943 | Utkal |

È su questo modello che vengono inaugurati istituti a Calcutta, Bombay, Pune e Roorkee per poi raggiungere, nel giro di un ventennio, un vero e proprio sistema di istruzione superiore. In Indocina questo processo inizia nel 1902 con l'apertura di

⁷⁰ Thomas B. Macaulay, *Minute on Indian Education*, 1835. URL: http://www.columbia.edu/itc/meaac/pritchett/00generallinks/macaulay/txt_minute_education_1835.html

una scuola di medicina ad Hanoi, unica testimonianza presente nel Paese fino al 1913 quando viene istituita anche quella di lavori pubblici.

La cronologia della nascita di questi istituti riflette le esitazioni dei colonizzatori verso il trasferimento del sapere ai coloni, dubbi superati all'idea di concedere queste conoscenze a dei territori dominati dagli europei.

Nel caso indiano, il successo ottenuto in seguito all'inaugurazione dei centri universitari di Bombay, Calcutta e Madras nel 1857 conduce all'apertura di nuovi istituti nel corso degli anni: ad esempio, a Lahore nel 1882, a Dacca nel 1921, a Delhi nel 1922⁷¹.

Nel 1906 il governatore generale dell'Indocina Paul Beau promuove il primo progetto universitario sul territorio, senza nascondere l'intenzione di espandersi in Estremo Oriente attraverso l'uso della lingua francese e delle conoscenze europee. I primi iscritti vengono accolti già l'anno successivo: ampliare il reclutamento di giovani asiatici significava aumentare l'influenza francese nell'area e per questo il governatore Beau aveva avviato una campagna tra i rappresentanti diplomatici francesi nei territori limitrofi nel tentativo di attirare potenziali studenti. Ma in quel periodo le scuole superiori giapponesi, che erano state rinnovate negli anni Ottanta dell'Ottocento, attiravano un numero crescente di studenti ed erano concorrenziali anche le nuove istituzioni inglesi a Hong Kong e Singapore.

A causa dello scarso sostegno politico e finanziario, oltre che del fallimento della "campagna pubblicitaria" di Beau⁷², l'esperienza si conclude nel giro di un anno. Questo insuccesso non impedisce agli studenti asiatici di recarsi in Indocina, cosicché negli anni successivi la scuola di medicina di Hanoi continua a ricevere iscrizioni, ad esempio, di studenti cinesi arrivati dalle terre di confine, in particolare dallo Yunnan.

L'iniziativa dell'apertura di un'università ad Hanoi viene ripresa una seconda volta tra il 1917 e il 1918 dal governatore generale Albert Sarraut: anche in questo caso si tratta più che altro di un raggruppamento di scuole superiori che riunisce, in un

⁷¹ Fonte: <https://tnschools.gov.in/wp-content/uploads/2022/01/Educationin-India-in-1947-1948.pdf>1921

⁷² Gli studenti del Sud-Est asiatico sembrano tenersi lontani dall'Università di Hanoi, il primo – e unico – gruppo di iscritti è infatti prevalentemente composto da vietnamiti, in prevalenza da Tonchino.

primo momento, medicina, lavori pubblici, amministrazione, pedagogia e agricoltura. La mancanza dell'insegnamento del diritto riflette la cautela delle autorità francesi verso l'accesso all'insegnamento superiore per la popolazione locale, al punto che la scuola superiore di diritto viene alla luce solo nel 1931 dopo anni di trattative.

Sia inglesi che francesi, anche se con tempi diversi, ampliano gradualmente l'offerta formativa dando priorità alle categorie professionalizzanti, siano esse legate alla medicina, all'agricoltura o all'ingegneria civile.

Gli studenti iniziano così ad aumentare, il numero di iscritti è molto più numeroso nelle università indiane che nell'università di Hanoi ma questo può essere spiegato sia per la diversa demografia (nel 1941 la popolazione indiana supera i 300 milioni, mentre quella dell'Indocina è attorno ai 25 milioni) che per il tardivo sviluppo delle istituzioni in Indocina. A influire può anche essere stato il crescente sospetto dei francesi verso il nazionalismo transfrontaliero e la conseguente introduzione di rigide regole anche in ambito universitario: gli studi vengono offerti a un pubblico specifico e gli studenti vengono ammessi per scopi precisi, come assistere i medici francesi al tempo carenti. Secondo le ricerche condotte dall'Università di Hanoi nel 2006, in occasione del centenario dalla fondazione, si stima che nel 1929 gli iscritti a frequentare l'università fossero circa 511 studenti, per metà provenienti da Tonchino⁷³.

Come riporta l'*Écho annamite* del 17 ottobre 1941, nel corso del secondo conflitto mondiale il governatore generale dell'Indocina Jean Decoux annuncia la costruzione di una città universitaria destinata a ospitare gli studenti iscritti all'Università di Hanoi⁷⁴.

Dato che gli europei motivano le loro iniziative educative in ambito coloniale come mosse da un intento civilizzatore, progetti di questo tipo si presentano quali strumenti della diffusione del progresso e del sapere occidentale. Tuttavia, queste istituzioni hanno alla base altri interessi e non garantiscono l'accesso gratuito all'educazione.

⁷³ Fonte : <https://en.hust.edu.vn/web/en/home>

⁷⁴ Dejean de la Batie E., *Pour former l'élite future. Une cité universitaire sera édifiée à Hanoi*, in «L'Écho annamite», 1941, p. 2. URL : https://www.entreprises-coloniales.fr/inde-indochine/Cite_universitaire-Hanoi.pdf

L'offerta formativa viene strutturata e proposta secondo un fine utilitaristico privilegiando le conoscenze professionali rispetto a quelle teoriche: come già visto, ad emergere sono *in primis* gli istituti di medicina e relativi ai lavori pubblici, che dovrebbero formare studenti capaci di sopperire, ad un costo inferiore, alla mancanza di personale europeo.

Tra gli esempi documentati rientra la testimonianza della formazione di una dozzina di studenti nell'ospedale Cho Quan in Cocincina nel 1882 per soddisfare il bisogno di personale medico⁷⁵.

La stessa necessità di promuovere studi tecnico-scientifici immediatamente utili e applicabili operativamente più che conoscenze teoriche e di carattere umanistico si riscontrava in India, come evidenziato nel *Memorandum of Technical Education in India* del 1886:

Our attention should now be directed to a consideration, if possible, still more important, and one which has been hitherto, we are bound to admit, too much neglected, namely, how useful and practical knowledge suited to every station in life may be best conveyed to the great mass of people who are utterly incapable of obtaining any education worthy of the name by their own unaided efforts⁷⁶.

La scelta di prediligere conoscenze professionali è incentivata anche dal timore che i giovani laureati tra le file delle popolazioni colonizzate non abbiano la possibilità di ottenere un lavoro corrispondente alle loro qualifiche una volta portati a termine i loro studi.

Nell'India britannica ai laureati in giurisprudenza nelle università locali viene assegnato un titolo meno prestigioso rispetto a quello riservato ai colleghi laureati nelle scuole londinesi, impedendo così ai laureati indiani di patrocinare dinanzi alla Corte Suprema indiana. L'obiettivo era quello di impiegare queste figure per svolgere le mansioni necessarie alla pubblica amministrazione inglese, come sottolineato nel memorandum del 1886: «There is a wide career of usefulness open

⁷⁵ Monnais L., *Médecine et colonisation : l'aventure indochinoise 1860-1939*, Paris, CNRS, 2002, p. 273.

⁷⁶ Nayar P. K., (a cura di), *Colonial Education and India 1781-1945*, London, Routledge, 2019, p. 278.

all over the settled districts of India for trained lawyers. The Bench absorbs a large number, with the result that the administration of justice is greatly improved»⁷⁷.

In questi anni l'insegnamento superiore sembra riflettere la gerarchia delle società coloniali, dominate dagli europei. Le disparità tra l'offerta universitaria occidentale e delle colonie, così come il prestigio delle istituzioni occidentali, spingono diversi studenti a proseguire i propri studi al di fuori delle colonie.

Nonostante l'apertura di nuovi istituti nei territori coloniali, la fuga degli studenti prosegue: negli anni Ottanta dell'Ottocento Gandhi si trasferisce a studiare a Londra e all'inizio del Novecento anche Virendranath Chattopadhyaya⁷⁸ migra ad Oxford dopo essersi laureato all'università di Calcutta. Così come fa anche Joseph Rudyard Kipling (1855-1936), scrittore inglese nato a Bombay, ma formatosi nelle scuole inglesi e rientrato in India nel 1882 per intraprendere il lavoro di giornalista al quale affiancò quello di scrittore.

Kipling fu un autore prolifico di testi per ragazzi, ma non solo, tra i quali molti ambientati in India come *Il libro della giungla* (1894), *Out of India* (1895), *Plain Tales from the Hills* (1886). Lascia definitivamente l'India nel 1889, per trasferirsi prima negli Stati Uniti e, in seguito, girare il mondo come corrispondente di guerra. Identificato come il "cantore dell'imperialismo britannico", e insignito nel 1907 del Premio Nobel per la Letteratura, Kipling descrive la realtà che conosceva dal punto di vista della sua posizione e del momento storico in cui vive, anche se non si può negare che poesie come *Il fardello dell'uomo bianco* (1899) fossero un manifesto dell'imperialismo e del colonialismo occidentale.

Fin dai primi anni del Novecento studenti indiani e indocinesi frequentano università in Paesi come Giappone, Stati Uniti, Francia, Germania e Italia. Queste mobilità intensificano la loro portata nel periodo tra le due guerre mondiali: tra il 1927 e il 1928 l'*India Office* stima attorno ai 1600 gli studenti indiani presenti nel Regno Unito⁷⁹.

⁷⁷ *Memorandum of Technical Education in India 1886-1904*, p. 29. Fonte: <https://dspace.gipe.ac.in/xmlui/handle/10973/25928>

⁷⁸ Virendranath Chattopadhyaya (1880-1937) è stato un famoso rivoluzionario indiano che nei primi decenni del XX secolo ha svolto propaganda anticoloniale al di fuori dell'India.

⁷⁹ Mukherjee S., *Nationalism, Education and Migrant Identities: The England-returned*, Londra, Routledge, 2011, p. 25.

La mobilità per motivi di studio si trasforma in un fattore di sviluppo per l'insegnamento superiore coloniale, portando alla creazione di nuove borse di studio, ma anche all'introduzione di maggiori misure di controllo dei trasferimenti degli studenti. La vigilanza dei francesi sembra più severa e restrittiva, fino al punto di cercare di limitare se non addirittura impedire le partenze.

Nel 1908 Antony Klobukowski, appena nominato governatore generale dell'Indocina, stabilisce la creazione di un ente per la supervisione e l'individuazione in base all'intelligenza, attitudine e buona condotta degli studenti indocinesi a cui permettere il trasferimento in Francia per completare la propria educazione. L'arrivo degli studenti coloniali in Francia, alcuni dei quali sfuggiti ai controlli del governatore generale, è il sintomo dello scontento dei coloni verso un'istruzione superiore giudicata incompleta, diseguale, inadatta e poco prestigiosa. Acquisiscono sempre maggiore importanza le iniziative locali che prendono piede in India in tema d'istruzione. I primi istituti di istruzione superiore indiani, precedenti alle università, beneficiano del sostegno delle *élites* indiane che qui iscrivono i propri figli. La *Calcutta School Book Society*, composta sia da indiani che da britannici, nella prima metà del XIX secolo promuove borse di studio per permettere ai migliori studenti di entrare a far parte dell'*Hindu College* grazie ai finanziamenti dei ricchi indiani.

In Indocina, invece, la creazione degli istituti di istruzione superiore è nelle mani dei francesi e la popolazione locale è esclusa dalle questioni amministrative. In India come in Indocina le borse di studio vengono principalmente create grazie all'iniziativa locale: ad esempio, verso la fine degli anni Venti del Novecento, la *Société d'amélioration intellectuelle et morale des indigènes de Cochinchine* (SAMIPIC) raccoglie i finanziamenti di diverse decine di cittadini locali per permettere agli studenti residenti nel sud della colonia di raggiungere l'università di Hanoi. Alla fine dell'Ottocento l'Indocina avanza le prime richieste a favore dell'invio di studenti in Francia e l'apertura dell'università di Hanoi nel 1917 appare come una risposta alle domande della popolazione locale.

Nonostante un'organizzazione differenziata con strutture distanti, l'insegnamento superiore coloniale presenta caratteristiche globali che trascendono i confini degli imperi coloniali. Gli europei cercano di formare un'élite ausiliaria, dei laureati utili

al lavoro coloniale che vi prendano parte senza però metterlo in discussione. L'istruzione superiore coloniale sembra uno strumento per uscire dai confini degli imperi coloniali, diventando una questione politica e diplomatica seppur con finalità educative.

Ciò che oggi si conosce rispetto alla missione civilizzatrice promossa nel XIX secolo sembra evidenziare quanto le difficoltà connesse a questo progetto siano state sottovalutate e quanto sia stato arduo (se non fallimentare) convertire gli altri a dei modi di pensare distanti dai propri. Tuttavia, giunti alla disillusione, ad essere incolpati sono stati i destinatari e non i progetti occidentali.

2.2 L'insegnamento coloniale in Africa

La ricerca storica più recente pare concordare sul fatto che la penetrazione europea in Africa fosse già iniziata nel 1830, con l'occupazione francese di Algeri:

Già nel XV secolo l'Africa svolse un ruolo nella storia del colonialismo europeo, ma solo nel XIX ne venne assoggettata. Dopo l'America e i paesi dell'Asia e dell'Australia, fu il terzo ed ultimo impero coloniale; fu l'ultimo a essere colonizzato, l'ultimo a essere decolonizzato e i suoi guai ancora oggi derivano in gran parte dalle conseguenze del colonialismo⁸⁰.

Nel 1884 si giunse a quello che *The Times* definì lo *scramble for Africa*, una corsa per impadronirsi di nuove terre e impedire ad altri di farlo che portò alla spartizione del territorio africano. Spartizione che culmina nella Conferenza di Berlino del 1884, alla quale presenziano tutti i Paesi europei, ad eccezione della Svizzera, assieme a Stati Uniti e Impero Ottomano. Dopo 104 giorni, nel febbraio del 1885, si stabiliscono le regole per la conquista dell'Africa, legittimando l'idea secondo cui la questione non doveva essere lasciata agli africani. Il giornalista americano Daniel De Leon in un articolo pubblicato l'anno successivo alla conferenza la descrive come:

An event unique in the history of political science. To judge from outward show it was a diplomatic conference [...]. Diplomatic in form, it was economic in fact; ostensibly international in its bearings, in truth

⁸⁰ Reinhard Wolfgang, *Storia del capitalismo*, Torino, Einaudi, 2002, p. 235.

it concerned but one nation; and it was designed to help to solve, for that nation only, a strictly social problem⁸¹.

Perché dietro alla facciata del vertice umanitario volto a tutelare il benessere delle popolazioni locali, si nascondeva un programma meramente economico. Con il *General Act of the Berlin Conference on West Africa* si istituì un regime di libero scambio che si estendeva in tutta l’Africa centrale, si optò per il riconoscimento dello Stato libero del Congo e per l’abolizione del commercio di schiavi.

Le potenze coloniali si sono quindi sovrapposte al continente africano e per questo, nonostante la maggior parte degli Stati africani abbia raggiunto l’indipendenza nella seconda metà del Novecento, molti di questi Paesi hanno a lungo portato avanti il percorso tracciato a Berlino a causa del retaggio ormai acquisito.

All’epoca della Conferenza di Berlino la maggior parte del territorio africano era ancora sotto il controllo locale ed era soggetto all’influenza europea soprattutto il territorio costiero. Presto la colonizzazione penetrò anche nell’entroterra, ma con non poche difficoltà dal momento che spesso la vittoria militare rappresentava la parte più agile della conquista africana: per governare, i coloni si sono dovuti scontrare con un ambiente confuso sia sul fronte dell’identità, che su quello della cultura e delle lingue. Per questo gli europei hanno iniziato a riorganizzare la popolazione e la tradizione africana: «Il corpo di tradizioni inventate importato dall’Europa in alcune zone dell’Africa esercita ancora sulla cultura della classe dominante un’influenza in larga misura scomparsa nella stessa Europa»⁸².

Allo stesso modo il colonialismo europeo ha prestato poca attenzione alle forme di educazione preesistenti in Africa, problematica che traspare dalla relativa scarsità di scritti sul tema. Come sottolinea Maria Luisa Paronetto Valier⁸³: «Il mondo occidentale nel suo accostarsi all’Africa Nera non fu sfiorato neppure dal dubbio

⁸¹ De Leon Daniel, *The Conference at Berlin on the West-African Question*, in “Political Science Quarterly”, 1886, p. 103.

⁸² Hobsbawm Eric J. e Ranger Terence (a cura di), *L’invenzione della tradizione*, Torino, Einaudi, 2002, p. 250.

⁸³ Maria Luisa Paronetto Valier (1918-2014), laureata in lettere e filosofia nell’Università degli Studi di Padova, ha ricoperto dal 1959 al 1993 la carica di Segretario Generale della Commissione Nazionale Italiana per l’Unesco.

che essa avesse dei principi di organizzazione coerente, dei codici morali, dei valori religiosi e culturali, e pertanto dei sistemi educativi»⁸⁴.

I primi tentativi formali di scolarizzazione europea in Africa erano stati compiuti dai missionari portoghesi e risalgono alla metà del XVI secolo, ma poco è rimasto di queste missioni. Le fondamenta dell'istruzione europea in Africa furono poste principalmente dai missionari inglesi, francesi e, successivamente, americani attorno al XIX secolo. Mentre le missioni evangeliche, provenienti soprattutto dalle chiese protestanti europee, portavano alfabetizzazione e insegnavano abilità manuali, le missioni anglicane e cattoliche erano improntate ad una formazione più accademica. Secondo Charles Foubert:

Si può discutere, secondo i casi, se i missionari abbiano introdotto le altre forze coloniali, oppure se ne abbiano seguito la scia. In ogni caso non c'è dubbio che in pratica i missionari sono stati agenti del colonialismo, anche se alcuni di loro non si consideravano tali. I verbi "civilizzare" e "cristianizzare" si ritrovano, infatti, in tutti i testi classici che legittimano l'espansione coloniale⁸⁵.

Sono quindi state le chiese a finanziare le prime opere missionarie. Ma il viaggio tra Europa e Africa era costoso, le missioni che si avventuravano nell'entroterra per formare scuole subirono molte perdite ed erano necessarie numerose risorse per i materiali e l'edilizia. A fronte dell'esaurirsi dei fondi missionari e dell'aumento del numero di coloni europei presenti nei territori coloniali, i funzionari delle missioni iniziarono a esercitare delle pressioni sui propri governi chiedendo un maggiore sostegno economico a favore dell'educazione.

Nelle colonie britanniche, ma non solo, le missioni religiose furono determinanti nell'introduzione di un sistema educativo basato sul modello europeo. Diverse associazioni come l'organizzazione di beneficenza *Propagation of the Gospels in Foreign Parts* si stabilirono in Ghana, Nigeria, Uganda e Kenya aprendo scuole primarie e secondarie. Le scuole laiche arrivarono solo in un secondo momento e rappresentarono una debole minoranza: per esempio, alla fine dell'Ottocento in

⁸⁴ Paronetto Valier Maria Luisa, *Problemi dell'educazione in Africa*, Bologna, il Mulino, 1973, p. 159.

⁸⁵ Medori Corrado (a cura di), op. cit., 1979, p. 189.

Nigeria: «Only 33 of the 8154 primary schools, 9 of the 136 secondary schools, and 13 of the 97 normal schools were government-run»⁸⁶.

Nello stesso periodo, in Kenya e Uganda le uniche scuole presenti erano gestite dalle missioni. Bisogna aspettare il 1922 perché il governo britannico inizi ad assumere il controllo dell'istruzione, questo perché gli inglesi avevano fino ad allora preferito delegare l'educazione alle missioni, verso le quali venivano destinati aiuti finanziari variabili.

Nel 1925 l'*Advisory Committee on Education in the Colonies*, presieduto dal Segretario di Stato per le colonie britannico William Ormsby-Gore, pubblicò un rapporto nel quale si definivano le tracce di una politica educativa, come ad esempio l'adattamento dell'istruzione alle tradizioni dei popoli africani, con particolare attenzione verso tematiche come l'istruzione religiosa, i sussidi per le scuole private e la formazione tecnica. La politica britannica poco fece in questo senso, come evidenziato dai rapporti pubblicati nel 1935 e nel 1944, che sottolineavano le medesime problematiche. Lo sviluppo dell'istruzione in Africa è stato infatti principalmente il risultato dell'impegno delle missioni, delle istituzioni private e delle autorità locali.

È stata la fine del secondo conflitto mondiale a portare a un crescente coinvolgimento della popolazione africana, al miglioramento degli istituti di istruzione superiore e all'istituzione dei primi istituti universitari:

University colleges were established at Accra and Ibadan in 1948, at Makerere in 1949, and at Khartoum in 1951, a College of Technology [...] was founded in Kumasi in 1951, and the Royal Technical College of East Africa [...] was founded in Nairobi in 1954⁸⁷.

I piani di sviluppo per le varie colonie incentivarono quindi il progresso educativo. Una volta raggiunta l'indipendenza, i nuovi Stati africani sorti dalle ex colonie britanniche ereditarono un sistema educativo che, anche se più avanzato di altri Stati africani, era ancora fonte di preoccupazione. Ad eccezione di realtà come Ghana, Kenya e Malawi, nei restanti Stati la popolazione con un'istruzione primaria non raggiungeva il 40%.

⁸⁶ Heinz-Jürgen Ipfling [et al.], *Education*, in "Encyclopedia Britannica", 2022. URL: <https://www.britannica.com/topic/education>

⁸⁷ *Ibidem*.

Anche nelle colonie francesi le scuole missionarie primeggiarono e solo nel Novecento il governo francese optò per l'adozione di una politica coloniale rivolta all'istruzione. Il sistema educativo, che rimase in vigore per poco più di vent'anni, prevedeva alcuni anni di studi primari per preparare gli studenti alle scuole federali di medicina, farmacia, veterinaria, meccanica navale e studi tecnici. La Francia non ha mai nascosto i propri piani, e infatti nei bollettini periodici si legge: «Above all else, education proposes to expand the influence of the French language, in order to establish the [French] nationality or culture in Africa»⁸⁸. O ancora:

Colonial duty and political necessity impose a double task on our education work: on the one hand it is a matter of training an indigenous staff destined to become our assistants throughout the domains, and to assure the ascension of a carefully chosen elite, and on the other hand it is a matter of educating the masses, to bring them nearer to us and to change their way of life⁸⁹.

Il progetto francese raggiunse significativi risultati, riuscendo a raddoppiare nel periodo tra 1914 e 1945 il numero di iscritti alle scuole primarie. Dopo il secondo conflitto mondiale i fondi destinati all'istruzione vennero aumentati e le borse di studio assegnate permisero a un numero sempre maggiore di africani di terminare i propri studi in Francia. È in Senegal che nel 1950 sorge la prima università francese dell'Africa occidentale, ancora oggi presente con il nome *Université Cheikh Anta Diop de Dakar*.

È quindi solo al termine del secondo conflitto mondiale che: «Education, treated indifferently for decades, was suddenly recognised as an important aspect of colonial policy and government grants to mission schools increased»⁹⁰. In questo quadro le Nazioni Unite iniziano a interessarsi al tema dell'istruzione:

Le risoluzioni dell'Assemblea Generale entravano sovente anche in questioni specifiche e tecniche, prendendo posizione su problemi quali le lingue di insegnamento, la formazione professionale, ecc. e non temevano di affrontare questioni particolarmente delicate, quali le

⁸⁸ Curtis Henry S., *School grounds and play*, in "Bulletin" n. 45, 1921. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541582.pdf>

⁸⁹ Citato in Moumouni Abdou, *L'educazione in Africa*, Firenze, La Nuova Italia, 1972 (I ed. 1962), p. 212.

⁹⁰ Cowan L. G., O'Connell J., Scanlon D. G., *Education and Nation-building in Africa*, New York, Frederick A. Praeger Publishers, 1965, p. 5.

responsabilità di controllo e coordinamento, là dove il sistema scolastico era prevalentemente affidato ad organismi missionari e volontari, o l'invito a creare "scuole laiche ufficiali" accanto le scuole dei missionari⁹¹.

I Paesi colonizzati cercavano di ritagliarsi un ruolo nei dibattiti accesi attorno a queste tematiche, rivendicando la propria autonomia. La presenza di sedici nuovi Paesi africani alla quindicesima Assemblea delle Nazioni Unite del 1960 contribuì sicuramente all'approvazione della *Declaration on the Granting of Independence to Colonial Countries and Peoples* che al terzo punto dichiarava: «Inadequacy of political, economic, social or educational preparedness should never serve as a pretext for delaying independence»⁹².

Dopo essersi svincolati dalle potenze coloniali, i Paesi africani si cimentarono nell'elaborazione di testi costituzionali su cui si riflette però l'influenza occidentale. I testi fondamentali redatti delle ex colonie britanniche non ponevano particolare attenzione al tema dell'istruzione sia perché, come già detto, il governo inglese aveva a lungo evitato di legiferare in merito all'educazione, sia perché il sistema scolastico era già relativamente sviluppato.

Viceversa, già nei preamboli costituzionali delle ex colonie francesi si toccava il tema dell'istruzione e così la Costituzione del Camerun del 1972 dichiarava: «The State shall guarantee the child's right to education. Primary education shall be compulsory. The organization and supervision of education at all levels shall be the bounden duty of the State»⁹³. Lo stesso fanno Paesi come Senegal⁹⁴ e Gabon⁹⁵ dove però, a differenza del testo camerunense, si precisava anche che la lingua ufficiale del Paese era quella francese.

La politica rivolge una crescente attenzione all'istruzione principalmente per due ragioni: da un lato perché consapevole dell'importanza dell'educazione al fine di

⁹¹ Paronetto Valier Maria Luisa, op. cit., 1973, p. 69.

⁹² URL: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-granting-independence-colonial-countries-and-peoples>

⁹³ URL: https://www.constituteproject.org/constitution/Cameroon_2008.pdf?lang=en

⁹⁴ «[...] The official language of the Republic of Senegal is French. The national languages are the Diola, the Malinké, the Pular, the Sérère, the Soninké and the Wolof and any other national languages which shall be codified. [...]» art. 1 della Costituzione del Senegal del 2001.

⁹⁵ «[...] The Gabonese Republic adopts French as the official language of work and labor. Additionally, the Republic works to protect and promote the national language. [...]» art. 2 della Costituzione del Gabon del 1991.

garantire la modernizzazione e il funzionamento del nuovo Stato; dall'altro perché il tema era ormai diventato uno strumento politico per raccogliere consensi popolari. Come raccontato anche dall'ex rettore dell'*University of Nairobi* Arthur T. Porter: «Universal primary education became a popular slogan for party manifestos. KANU, for example, promised in its independence manifesto that “every child in Kenya shall have a minimum of seven years’ free education”»⁹⁶.

Per questo era decisiva l'apertura di un dialogo con le realtà missionarie che per anni si erano fatte carico della maggior parte delle iniziative in campo scolastico, formando un'ampia porzione delle figure politiche dell'epoca. Le divergenze erano però numerose e l'attività missionaria non mancava di ricevere critiche poiché accusata di avere portato avanti un'azione umanitaria non improntata allo sviluppo e dedicata a pochi privilegiati. Contestualmente le classi politiche rivendicavano la laicità della scuola, fondamentale in un continente come quello africano che riunisce diverse fedi religiose, e:

Si avverte anche un sentimento, talora vivace, di risentimento nei confronti dei metodi autoritari, o semplicemente paternalistici, che sono imputati non già alla mentalità dell'epoca e allo scarso aggiornamento dei missionari, così lontani dalle sedi della ricerca e del dibattito pedagogico, ma ad un'implicita, connaturata mentalità di “padrone” da parte del missionario bianco⁹⁷.

Questi temi, così come i programmi educativi e le altre necessità dell'istruzione, sono stati l'oggetto della conferenza che si è tenuta ad Addis Abeba nel 1961. I popoli africani si sono qui trovati concordi nell'individuare nell'educazione il più importante strumento per la risoluzione delle principali problematiche del continente.

2.3 Il diritto all'educazione

La Conferenza di Addis Abeba del 1961 è stata l'occasione per instaurare un dibattito comune a tutte le realtà africane che, pur risiedendo nello stesso continente, erano state fino ad allora divise da sistemi educativi, norme politiche e

⁹⁶ Porter Arthur T., *University development in English-speaking Africa: problems and opportunities*, in “African Affairs”, vol. 71, n. 282, 1972, p. 73.

⁹⁷ Paronetto Valier Maria Luisa, op. cit., 1973, p. 79.

tradizioni distanti. Al termine della conferenza vengono adottate due direttive, una pensata per il breve e una per il lungo termine: la prima si prefiggeva, tra gli altri, l'obiettivo dell'aumento del tasso delle iscrizioni nelle scuole primarie dal 40 al 51%; la seconda direttiva auspicava che entro il 1980 l'insegnamento primario diventasse obbligatorio e gratuito, e invitava a intraprendere un miglioramento nella qualità delle università.

Nel dicembre del 1961, anche allo scopo di mobilitare la solidarietà internazionale, l'assemblea delle Nazioni Unite faceva propria la Risoluzione 1717⁹⁸. La maggior parte degli obiettivi della Conferenza furono disattesi, ma non mancarono iniziative concrete come la promozione da parte dell'Unesco⁹⁹ di Centri regionali a Khartum, ad Accra, all'Università di Ibadan, a Yaoundé, a Bangui e a Dakar¹⁰⁰ che però, ancora una volta, non furono in grado, a causa degli scarsi strumenti a loro disposizione, di instaurare la collaborazione intraregionale a cui si ambiva.

Sempre in relazione alle decisioni della Conferenza di Addis Abeba, l'Unesco si era attivato anche per l'apertura di Scuole normali superiori, ovvero scuole professionali di alto livello che si distinguevano dalle università perché pensate esclusivamente per la preparazione dei professori all'insegnamento al fine di colmare la mancanza di docenti¹⁰¹.

⁹⁸ «The General Assembly,[...] invites States Members of the United Nations and members of the specialized agencies to contribute financial and technical assistance to the African countries in accordance with the need of these countries, [...] invites the support of all the appropriate organs of the United Nations [...] to help the International Development Association, to help the African countries in every way in putting into effect the decisions of the Conference» Resolution 1717 (XVI). URL: <https://digitallibrary.un.org/record/204616>

⁹⁹ Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, istituita il 4 novembre del 1946 a Parigi.

¹⁰⁰ «A Khartum (Sudan) il Centro Regionale per l'edilizia scolastica, ad Accra (Ghana) il Centro Regionale per la documentazione e la ricerca pedagogica, all'Università di Ibadan (Nigeria) l'Istituto Africano di Educazione degli Adulti, a Yaoundé (Camerun) il Centro di produzione di manuali e sussidi didattici, a Bangui (Repubblica Centrafricana) il Centro Regionale per la formazione del personale dell'insegnamento primario ed infine a Dakar (Senegal), in collaborazione con la Commissione Economica per l'Africa e l'Istituto Africano per lo sviluppo economico e la pianificazione, l'Istituto regionale per la pianificazione e l'amministrazione dell'istruzione» in Paronetto Valier Maria Luisa, op. cit., 1973, p. 103.

¹⁰¹ «L'espansione della scolarizzazione si è compiuta con una rapidità tale da rendere impossibile la contemporanea preparazione di un corpo insegnante sufficientemente preparato e la messa a punto di programmi e di metodi meglio rispondenti alla mentalità ed ai bisogni di una istituzione che non va più ricalcata sui modelli metropolitani. Di qui un grave scadimento qualitativo del sistema scolastico nel suo insieme ed un suo rendimento quanto mai scarso» in Paronetto Valier Maria Luisa, op. cit., 1973, p. 141.

Le due superpotenze, Stati Uniti e Unione Sovietica, avevano contribuito con massicci investimenti in programmi volti a favorire l'afflusso di studenti africani negli istituti dei due Paesi. Gli aiuti per lo sviluppo iniziarono però a essere visti come un tentativo di portare avanti le dinamiche coloniali.

Le misure scolastiche adottate dai governi africani si rifacevano a quelle messe in atto nel periodo coloniale. La nuova classe politica, formatasi in periodo coloniale, improntava infatti su quel modello scolastico la costruzione della nuova identità nazionale. L'istruzione rappresentava l'unica possibilità di formazione del continente e per questo si pretendeva da essa più di quanto si facesse in Occidente, dove i giovani avevano la possibilità di assorbire nozioni anche involontariamente dall'ambiente in cui vivevano.

Queste aspirazioni portano però all'inaugurazione di istituti in luoghi inadeguati, alle volte addirittura privi di un numero sufficiente di docenti. A questo si aggiunge che: «Strutture e programmi sono tesi ai traguardi finali e trascurano quelli intermedi [...]. Anche le bocciature [...] sono viste come ingiustificate limitazioni alla sete del conoscere»¹⁰².

Tutte le contraddizioni e le tensioni legate al tema dell'istruzione emergono con forza in occasione della Conferenza di Nairobi del luglio 1968. Il continente africano appariva consapevole della difficile situazione, deluso per l'inadeguato aiuto ricevuto dell'Occidente, ma anche conscio dell'incapacità dimostrata nell'affrontare le diverse problematiche.

Il generale pessimismo che caratterizzò la Conferenza di Nairobi era dovuto soprattutto al timore di una possibile frattura tra scuola e società: in molti avevano posto l'attenzione sulla problematica dell'adattare il sistema educativo africano sia alle necessità della popolazione che al contesto rurale dei Paesi africani. Ad ogni modo al termine della Conferenza si decise di non rigettare gli obiettivi del precedente incontro di Addis Abeba e di continuare a perseguire quell'obiettivo generale, adottando dei provvedimenti all'interno di ciascun Paese¹⁰³.

Secondo Arthur T. Porter, anche le università in Africa dovevano affrontare più sfide rispetto al resto del mondo: il continente africano non si aspettava

¹⁰² Paronetto Valier Maria Luisa, op. cit., 1973, p. 164.

¹⁰³ Fonte: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186044_fre

dall'università (solo) una trasmissione del sapere attraverso una didattica efficace, ma riponeva in essa più responsabilità. Alla fine del periodo coloniale la principale missione degli istituti universitari era quella di formare figure specializzate da inserire nelle istituzioni del Paese, ma ci si rese presto conto che parallelamente era necessario ampliare la capacità dell'economia di impiegare queste figure.

Allo stesso modo era evidente che una rapida industrializzazione non sarebbe bastata senza essere affiancata allo sviluppo dell'area rurale. Qui la classe politica non era riuscita a far percepire l'istruzione come un mezzo per migliorare la vita nei villaggi: dato che non si occupava delle necessità delle zone rurali, l'educazione scolastica era considerata un retaggio occidentale da respingere, anche per timore di un esodo dall'agricoltura.

Il paradosso risiedeva nel fatto che in un continente sottosviluppato si voleva rendere la formazione universitaria l'agente dello sviluppo.

Negli anni successivi al secondo conflitto mondiale, la politica africana sottolineava ad esempio la necessità di istruire una nuova classe di ingegneri, capace di implementare i progetti infrastrutturali e favorire l'industrializzazione. In questa ottica, l'investimento nell'istruzione ingegneristica era strettamente correlato alla crescita economica.

Gli sforzi dei governi africani andavano principalmente in due direzioni: da una parte si favoriva la nascita di nuovi istituti di formazione all'interno del Paese, dall'altra si incoraggiavano gli scambi degli studenti africani nelle principali università occidentali.

Se si prende ad esempio la Tanzania, nel campo dell'istruzione, il progetto socialista di Julius Nyerere era riuscito a rendere accessibile l'istruzione primaria all'intera popolazione senza però eliminare il sistema piramidale attraverso il quale solo una piccola minoranza poteva accedere alla scuola secondaria, all'università e quindi a posizioni di alto rango. La decisione di inaugurare il corso di ingegneria nell'*University of Dar es Salaam* era stata indotta sia dalle aspirazioni nazionali in campo scientifico che dalla crescente competizione globale. Non si trattava di un retaggio del colonialismo perché gli inglesi nemmeno in Tanganica avevano investito molto nel settore educativo.

Prima dell'indipendenza, l'istruzione in campo ingegneristico in Tanzania non era impartita a livello accademico, di fatto impedendo così agli studenti di accedere a posizioni superiori. L'*University of Dar es Salaam*, istituita nel 1961, circa due mesi prima dell'indipendenza, rientrava tra le università dell'Africa orientale, ma ospitava solo la facoltà di giurisprudenza e non prevedeva corsi tecnici. Per questo nella metà degli anni Sessanta i tanzaniani iscritti alla facoltà di ingegneria erano sparsi nelle università di Inghilterra, Stati Uniti, Unione Sovietica e India. Chi non migrava dal continente veniva reindirizzato su Nairobi grazie ad un accordo stipulato tra i due Stati, che però pareva sempre più fragile viste le tensioni nei rapporti tra Kenya e Tanzania. Così nel 1970 la trasformazione in università nazionali dei tre istituti universitari africani era stata celebrata con entusiasmo in quanto dimostrazione della crescita del Paese.

La Tanzania stava riuscendo nell'impresa di diventare autonoma sfruttando gli aiuti mandati dall'estero, in particolare dal territorio tedesco¹⁰⁴:

The faculty in Tanzania became a showpiece of West German technical aid and was the most important West German project in Africa's tertiary sector. However, given the need for long-term support to make operations viable, Tanzania and West Germany agreed to approach other donors to diversify the aid structure and personal makeup of the faculty. Switzerland (from 1974 onward), Norway (1979), the Netherlands (1980)¹⁰⁵.

Questa stretta dipendenza dall'esterno e, in particolare, dalla Germania non era però ben accetta dagli studenti e non solo. Gli studenti lamentavano di essere formati al solo scopo di affiancare le figure professionali tedesche, più come aiutanti che come ingegneri. Lo stesso Alto Commissario per la Tanzania a Londra, Amon J. Nsekela, aveva palesato i propri dubbi a riguardo, denunciando la quasi totale dipendenza dalle risorse tedesche e il rischio per la Tanzania di inaugurare una nuova forma di

¹⁰⁴ Nel 1891 la Germania aveva assunto la gestione della Tanganica, l'influenza tedesca viene esercitata fino al primo conflitto mondiale quando il territorio viene occupato per poi essere affidato all'Inghilterra dalla Società delle Nazioni.

¹⁰⁵ Burton Eric, *Engineering Socialism: The Faculty of Engineering at the University of Dar es Salaam (Tanzania) in the 1970s and 1980s*, in Matasci Damiano, Jerónimo Miguel Bandeira e Gonçalves Dores Hugo, *Educational and Development in Colonial and Postcolonial Africa. Policies, Paradigms, and Entanglements, 1890s-1980s*, Palgrave Macmillan, 2020, p. 213.

subordinazione. Anche altri intellettuali, come lo storico Walter Rodney, in quegli anni avevano espresso le loro preoccupazioni a riguardo.

Anche se gli studenti tanzaniani non erano unanimemente allineati su queste posizioni, la totalità combatteva contro le frequenti manifestazioni di superiorità del corpo docente tedesco. Secondo gli iscritti al corso di ingegneria, gli atteggiamenti dei professori erano prevenuti verso le reali capacità dei tanzaniani di svolgere i compiti loro assegnati.

La convinzione che gli studenti africani non potessero riuscire ad eseguire dei lavori in ambito tecnico era vissuta dai ragazzi come una forma di razzismo. Alla metà degli anni Settanta i docenti si scontrano quindi con diverse forme di boicottaggio da parte degli iscritti. Mentre i docenti tedeschi imputavano alle differenze culturali gli scarsi rendimenti, accusando gli studenti, i professori tanzaniani parlavano di condizioni di vita non favorevoli all'apprendimento, soprattutto a causa delle scarse prospettive per il futuro lavorativo, della mancanza di finanziamenti adeguati e delle pressioni esercitate dalle famiglie che riponevano grandi aspettative nei ragazzi. D'altronde la società in funzione della quale si stavano istruendo non esisteva ancora e non era nemmeno in grado di impiegare le nuove generazioni.

Anche se con diversi limiti, l'operato della facoltà di ingegneria dell'*University of Dar es Salaam* è stato valutato come un successo. Gli iscritti a questo corso di studi hanno dato vita a un gruppo professionale che ancora mancava nel Paese, anche se questa professione è rimasta segnata dalle strutture di dipendenza dell'epoca coloniale.

Capitolo III: Il caso dell'Italia

*Italiani, brava gente?*¹⁰⁶

Angelo Del Boca

3.1 L'esperienza coloniale italiana

Paragonata agli altri Paesi impegnati nell'espansione coloniale, l'esperienza italiana ha avuto una durata breve e ha coinvolto aree di estensione ridotta. Condizione preliminare per prendere parte al progetto coloniale era l'unità nazionale, che il Regno d'Italia raggiunge solo nel 1861. Invece già dal Cinquecento Spagna e Portogallo – seguiti da Regno Unito, Francia, Paesi Bassi, Germania e Belgio – si erano cimentati nell'ampliamento dei possedimenti e nella formazione dei propri imperi.

Le terre che si affacciano sul Mediterraneo corrispondevano alle aspirazioni italiane, ma qui il governo italiano si trovava: «a fronteggiare interessi pesanti di Stati concorrenti e poco disposti a fare concessioni [...]»¹⁰⁷. Per questo l'attenzione si sposta, anche per effetto delle nuove prospettive indotte dall'apertura del Canale di Suez nel 1869, verso il Mar Rosso. In un discorso alla Camera dei deputati del 27 gennaio del 1885, l'allora ministro degli esteri Pasquale Stanislao Mancini, sostenendo un maggiore impegno sulle sponde africane del Mar Rosso, affermava che lì si trovavano le chiavi del Mediterraneo¹⁰⁸.

L'opinione pubblica viene persuasa dell'importanza di un simile passo, anche sfruttando il contributo di viaggiatori, studiosi e missionari che per primi si erano affacciati sui territori d'oltremare. Tra questi, ad esempio, Carlo Piaggia (1827-1882), che a partire dagli anni Cinquanta dell'Ottocento aveva esplorato il Nilo e il territorio circostante, ma che non si era prestato alle mire del governo italiano e anzi aveva dubbi e perplessità rispetto ai reali vantaggi che l'Italia avrebbe potuto portare nei territori africani.

¹⁰⁶ Del Boca Angelo, *Italiani, brava gente?*, Vicenza, Beat, 2015 [I ed. 2005].

¹⁰⁷ Calchi Novati Gian Paolo, *L'Africa d'Italia. Una storia coloniale e postcoloniale*, Urbino, Carocci, 2011, p. 79.

¹⁰⁸ Zaghi Carlo, *P. S. Mancini, l'Africa e il problema del Mediterraneo*, Roma, Casini, 1955, p. 97.

Nel mentre aumentava l'influenza delle missioni cattoliche, decise a contrastare il diffondersi dell'islam e del protestantesimo che si era esteso nel XVIII secolo con l'espansione coloniale.

Il desiderio espansionistico italiano, quindi, presentava inizialmente alcune caratteristiche che lo differenziavano da quello delle maggiori potenze: esso non appariva strettamente collegato a motivazioni economiche, ma piuttosto a un desiderio di affermazione del rango internazionale. Anche per questo, secondo qualcuno: «Ne risultò un colonialismo improvvisato, per imitazione delle altre potenze più che per ragioni proprie, che raccolse però, strada facendo, rapporti e traffici che man mano si andavano consolidando»¹⁰⁹.

Nel 1884 Mancini si dovette prodigare affinché all'Italia, che inizialmente non rientrava tra gli invitati, fosse concesso di presenziare ad un evento di cruciale importanza per la spartizione del continente africano, ovvero la Conferenza di Berlino. Nel 1869, con l'acquisto della baia di Assab, era infatti iniziata l'espansione del Regno d'Italia, ma il piccolo possedimento non aveva garantito la partecipazione italiana. La presenza alla Conferenza e il sostegno della Gran Bretagna, che favoriva l'Italia per ridurre i possibili domini francesi e tedeschi, permisero nell'ottobre del 1885 l'operazione militare con cui il governo italiano conquistò Massaua, città portuale della costa eritrea settentrionale. Il governo italiano estese presto la propria presenza al litorale fra Assab e Massaua, arrivando a controllare l'intera zona costiera e istituire ufficialmente la Colonia Eritrea, con capitale ad Asmara, il 1° gennaio del 1890.

A questo punto l'attenzione italiana si era spostata verso il Corno d'Africa e il territorio vicino all'Eritrea in cui si trovava quella che è oggi la Somalia. All'epoca il territorio era suddiviso tra diverse realtà e la complessa situazione locale impediva di conoscere appieno la regione, chiamata allora Paese o Terra di Punt.

L'Italia, in seguito alla stipula di una serie di trattati di protettorato, riuscì ad assumere il controllo della regione del Benadir nel 1905, dove istituì una colonia, inizialmente distinta in una parte settentrionale e in una meridionale, che venne poi unificata nel 1908. Anche in questo caso era stato soprattutto l'intervento inglese a decretare la buona riuscita dell'impresa. La Germania aveva avviato un dialogo con

¹⁰⁹ Calchi Novati Gian Paolo, op. cit., 2011, p. 82.

il sultano di Zanzibar, che controllava città come Mogadiscio: la Gran Bretagna, per togliere spazi di manovra alle trattative tedesche, favorì l'Italia nella stipulazione di accordi con Zanzibar. In un primo momento il governo italiano non optò per un dominio diretto sul territorio e affidò la colonia alla Compagnia Filonardi, mettendo in pratica un modello dall'esperienza coloniale inglese:

L'Italia ricorreva alle Compagnie perché queste si presentavano come uno strumento meno compromettente sul piano internazionale, più rassicurante per quella parte, consistente, dell'opinione pubblica interna ostile alle imprese coloniali e, infine, almeno apparentemente più adatto a una penetrazione pacifica. D'altra parte, non solo le responsabilità, ma anche le spese di una gestione diretta, sarebbero state di gran lunga maggiori. Così lo stato italiano affrontava la colonizzazione senza neppure l'obbligo di difendere la colonia da attacchi esterni [...].

Il disinteresse del governo era palpabile: una volta firmato l'accordo con la Compagnia, si sentiva libero da ogni responsabilità¹¹⁰.

L'operato della Compagnia Filonardi, a causa di difficoltà organizzative e logistiche, non dura oltre il triennio della concessione iniziale: per effetto anche della situazione successiva alla sconfitta di Adua, si dovevano cercare altre strade. Dopo ulteriori criticità sopravvenute per effetto dell'azione della Società Commerciale del Benadir, il governo è costretto ad assumere la gestione diretta dei territori, acquisendone i diritti dal sultano di Zanzibar. La nomina, nel 1910, di Giacomo De Martino (1849-1921) a governatore della Somalia segna il passaggio al dominio diretto, nel corso del quale l'Italia prende possesso del Paese.

Eritrea e Somalia rappresentavano però, in qualche modo, le tappe obbligate per un altro, più ambizioso obiettivo: la conquista dell'Etiopia, uno degli ultimi Stati africani ad essere sfuggito al dominio europeo. Nel maggio del 1889 il governo italiano riesce a stipulare con l'imperatore d'Etiopia Menelik II il Trattato di Wichale: a causa del quale si produce un equivoco, gravido di conseguenze. L'articolo 17, nella versione italiana dell'accordo, vincolava il governo etiopico, nell'interpretazione del governo Crispi, a interpellare Roma prima di stabilire eventuali rapporti con potenze terze; nella versione redatta in lingua amarica, invece, la mediazione di Roma è evocata unicamente come una possibilità. La

¹¹⁰ Corada Gian Carlo, *Lafolè: un dramma dell'Italia coloniale*, Roma, Ediesse, 1996, pp. 52-54.

notifica da parte dell'Italia al Congresso di Berlino di quello che ormai si considerava il protettorato italiano in Etiopia innesca la mobilitazione etiope. Quello che Melenik considerava un mero accordo di alleanza era, secondo alcuni, uno studiato tentativo di frode:

Anche senza pensare a un comportamento preordinato in cattiva fede, è difficile sfuggire all'impressione che l'Italia volesse sottomettere l'Abissinia e che [il Trattato di] Ucciali rientrasse in un disegno che non si curava molto dell'indipendenza dell'Etiopia e dei suoi diritti¹¹¹.

In seguito alla denuncia del trattato da parte di Melenik nel 1893, i due Paesi giungono allo scontro armato, che conduce alla famosa sconfitta subita dall'esercito italiano, comandato dal generale Oreste Baratieri, il 1° marzo 1896 nella battaglia che si combatté ad Adua: un *unicum* nel contesto dell'espansione coloniale europea. Nell'ottobre del 1896 l'Italia non può che riconoscere la sovranità dell'Etiopia con il Trattato di Addis Abeba, ottenendo però il riconoscimento dell'Eritrea come possedimento italiano.

Dopo l'umiliazione subita a Adua, l'Italia tiene un basso profilo sul colonialismo, almeno fino al principio del secolo successivo, quando il governo rilanciò le ambizioni italiane sul Mediterraneo. Queste mire espansionistiche portarono al conflitto tra Italia e Turchia, durato qualche mese tra il 1911 e il 1912: il 18 ottobre del 1912 il trattato di Losanna sancisce il passaggio di Tripolitania e Cirenaica sotto il controllo dell'Italia. Nello stesso anno, a seguito della conquista, prende forma il ministero delle colonie, che prenderà il nome di ministero dell'Africa italiana nel 1937. Il primo a ricoprire l'incarico di ministro fu un fedele seguace di Giolitti, il veneto Pietro Bertolini (1859-1920).

Il successivo sviluppo della politica coloniale italiana si lega allo scoppio della Grande guerra europea, nell'estate del 1914. Inizialmente neutrale, e legata dalla Triplice alleanza all'Austria-Ungheria e all'Impero tedesco, il 26 aprile del 1915 l'Italia firma insieme a Inghilterra, Francia e Russia il patto segreto con cui accetta di entrare in guerra al fianco dell'Intesa. Nell'accordo, stipulato dal governo ad insaputa del Parlamento, si promette di concedere all'Italia, in caso di vittoria, altri possedimenti coloniali. Proprio a questo proposito l'articolo 13 dichiarava:

¹¹¹ Calchi Novati Gian Paolo, op. cit., 2011, p. 91.

In the event of France and Great Britain increasing their colonial territories in Africa at the expense of Germany, those two Powers agree in principle that Italy may claim some equitable compensation, particularly as regards the settlement in her favour of the questions relative to the frontiers of the Italian colonies of Eritrea, Somaliland and Libya and the neighbouring colonies belonging to France and Great Britain¹¹².

Tuttavia, al termine del conflitto nel 1918, ciò che l'Italia riesce effettivamente a ottenere è ben poco. L'esito della Conferenza della pace del 1919 si rivela ben al di sotto delle aspettative. L'Italia, a fronte della consistente estensione di aree tolte alla Germania e andate a incremento dei già solidi imperi francese e inglese, aveva avanzato una nuova rivendicazione sui territori di Camerun e Togo, che non venne però assecondata. D'altronde la pretesa italiana sembrava in contrasto con la reale situazione delle colonie già occupate: la conquista dei protettorati in Somalia non era ancora terminata, il controllo dell'Eritrea era più consolidato, ma risentiva degli effetti della guerra appena conclusa. In Tripolitania e Cirenaica l'occupazione italiana era ridotta a poco più che la fascia costiera, e si prospettava una guerra contro l'insorgenza locale fomentata dalla confraternita musulmana Senussia. A questo si sommava il bipolarismo delle istituzioni italiane: «da una parte il veemente slancio oratorio per sostenere e magnificare l'opera coloniale dell'Italia in Africa [...] e dall'altra la sommessa ammissione che [...] la presenza coloniale italiana è vulnerabile, minacciata o addirittura svanita»¹¹³.

È negli anni tra i due conflitti mondiali che l'Italia consolida la propria occupazione dando vita ad un effettivo impero. Benito Mussolini, alla guida del governo a partire dal 30 ottobre del 1922, individua nel colonialismo una delle principali missioni del fascismo. Ma è innegabile una certa continuità rispetto agli intenti dell'Italia liberale: Angelo del Boca mette in luce le similitudini nei discorsi di Giovanni Amendola¹¹⁴ e quelli di Mussolini del 1922 nei quali, a pochi mesi di distanza, sembrano venire espressi gli stessi concetti¹¹⁵.

¹¹² Fonte: <https://archive.org/details/agreementbetween00franrich/page/6/mode/2up>

¹¹³ Calchi Novati Gian Paolo, op. cit., 2011, p. 98.

¹¹⁴ Giovanni Battista Amendola (1882-1926) era un politico e giornalista, fu anche ministro delle colonie del Regno nel 1922.

¹¹⁵ «Nel suo discorso alla Camera del 22 giugno 1922, Amendola, dopo aver precisato che l'intento del governo era quello di attivare, attraverso l'Eritrea, un grande commercio di transito

L'Italia aveva intrapreso l'invasione della Libia già nell'ottobre del 1911 quando il governo presieduto da Giovanni Giolitti aveva ordinato i bombardamenti e il successivo sbarco a Tripoli. Questi eventi avevano quindi innescato la guerra tra Italia e Impero ottomano nelle regioni della Tripolitania e della Cirenaica. Le truppe italiane, nelle prime settimane, erano riuscite ad avanzare senza ostacoli, sfruttando la loro superiorità numerica. Fino a quando i comandi ottomani non ebbero l'idea, rivelatasi vincente, di armare la popolazione libica contro il comune nemico italiano, non solo straniero ma anche infedele.

Si innescava su queste basi un'*escalation* di violenze. All'offensiva libico-turca di fine ottobre, nel corso della quale si erano registrate diverse perdite soprattutto nella città di Sciara Sciat, segue un violento cambio di rotta nell'azione italiana: «La repressione a Tripoli fu in effetti di una violenza inaudita: centinaia, forse migliaia [...] furono le persone impiccate o fucilate, migliaia gli arresti e non pochi i deportati in Italia»¹¹⁶. Al conflitto si pose fine nell'ottobre del 1912 con l'intesa firmata a Losanna che accordava l'autonomia alle regioni della Tripolitania e della Cirenaica. L'Impero ottomano risultava certamente indebolito, anche per via della situazione molto difficile nei Balcani, dove la guerra era scoppiata nei primi giorni di ottobre dello stesso 1912. La pace raggiunta in Libia non poteva essere vista come un successo, eppure l'Italia festeggia questo traguardo, come ricordato sopra, istituendo il ministero delle Colonie, come se l'avvento sul territorio libico conferisse finalmente all'Italia il titolo di potenza coloniale.

Gli anni tra il 1913 e la fine della Prima guerra mondiale sono segnati dalle rivolte, solo dal 1918 si comincia, pur tra le durezze della “riconquista”, a percepire la necessità di un dialogo tra Italia e popolazione libica, con il quale non si ottengono però i risultati auspicati. La conquista della Libia viene quindi portata a termine dal governo Mussolini. Abbandonata la strategia che prevedeva di convivere con la popolazione autoctona concedendo alcuni diritti rispetto alla cittadinanza e alle

con l'Etiopia, assicura quest'ultima che Roma “non ha alcuna mira che possa comunque minacciare l'integrità territoriale dell'impero”. Cinque mesi dopo, Mussolini ripete gli stessi concetti, quasi con le stesse parole: “Caposaldo fondamentale della nostra azione politica in Africa Orientale resta il mantenimento rigoroso dell'integrità dell'Etiopia, con la quale intendiamo promuovere, così attraverso l'Eritrea come attraverso la Somalia, i più intensi e fecondi rapporti commerciali”» in Del Boca Angelo, op. cit., 2001, p. 3.

¹¹⁶ Calchi Novati Gian Paolo, op. cit., 2011, p. 129.

elezioni locali, l'esercito italiano sconfigge dopo lunghe e sanguinose lotte la Senussia e la resistenza beduina. La cattura e la condanna a morte del leader della guerriglia indipendentista Omar al-Mukhtar: «il 16 settembre 1931, davanti a ventimila deportati, conclude praticamente la più sanguinosa fra le campagne repressive ordinate dal regime e che già anticipa, per lo “stile” e l'efficienza degli esecutori, quelle che verranno scatenate in Etiopia»¹¹⁷.

Nel 1932 la capitale viene stabilita a Tripoli e il territorio inizia ad assumere la forma di una colonia di popolamento, con il trasferimento di un numero crescente di italiani. Si inizia a promuovere l'adesione dei giovani libici al fascismo e viene fondata a Tripoli la Scuola superiore di studi islamici, pensata per divulgare l'ideologia fascista tra gli intellettuali musulmani.

Parallelamente si promuove l'espansione edilizia, sostenuta dalla rapida realizzazione di infrastrutture fondamentali per lo sviluppo del territorio (come la strada litoranea, detta “via Balbia”). Tuttavia, dietro questa positiva rappresentazione dell'occupazione italiana, si sviluppa la deriva razzista promossa dal regime fascista e si perseguono gli interessi economici della madrepatria. Ad esempio, l'attuazione della colonizzazione agraria prevede l'esproprio di terreni, convertiti in proprietà pubblica, senza tenere conto degli ex proprietari locali. Una serie di leggi emanate tra il 1928 e il 1938 tenta invano di rendere questo patrimonio fondiario appetibile agli occhi degli italiani, ma senza riuscirci.

Frattanto, sul fronte libico:

Sconfitta, decimata e discriminata razzialmente, alla stragrande maggioranza della popolazione libica non rimaneva altra prospettiva che quella di essere impiegata a basso costo al servizio degli occupanti. [...] La massa libica, defraudata in mille modi dal proprio diritto al bene primario della terra, privata della sua classe dirigente (eliminata fisicamente, allontanata dal paese o asservita per calcolo al potere coloniale), poté trovare un'insperata uscita dall'oppressione solo nella totale sconfitta subita dall'Italia fascista nella Seconda guerra mondiale¹¹⁸.

¹¹⁷ Del Boca Angelo, op. cit., 2001, p. 16.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 143.

In Somalia l'occupazione viene invece consolidata subito dopo la marcia su Roma e la nomina a governatore di Cesare Maria De Vecchi, che poco dopo essersi trasferito nella Colonia intraprende un'operazione di disarmo. De Vecchi denuncia il possesso di armi da parte di organizzazioni militari che definisce fuori controllo e non segue i suggerimenti alla cautela di chi operava nella zona. Come lui stesso racconta:

Le opinioni circa la possibilità di un disarmo immediato e integrale delle popolazioni, manifestate dai commissari regionali, non erano state tali da incoraggiare il Governatore a una súbita decisione, e circa le opportunità di tale misura egli aveva intraviste le loro molte riserve¹¹⁹.

De Vecchi ignora così le raccomandazioni con cui i commissari della zona cercano di distoglierlo e le sollecitazioni alla prudenza da parte del ministero. Avvia quindi la confisca delle armi e sfrutta il primo pretesto utile per ordinare la marcia sul villaggio di Mahaddei Uen, che viene devastato alla fine di marzo del 1924, sancendo il ritorno di un clima di terrore nella Colonia. Sul fronte militare, dopo aver ottenuto i pieni poteri sulle truppe, il governatore riorganizza e potenzia il corpo di polizia e le bande armate¹²⁰. Mentre dal punto di vista politico, a causa di quelle che lui stesso definisce «mentalità politiche opposte ed inconciliabili»¹²¹, congeda almeno il 20% dei funzionari italiani presenti in Somalia assegnando i loro incarichi a giovani squadristi più in linea con gli ideali fascisti. Nei cinque anni del mandato di De Vecchi la segregazione razziale non è ancora applicata, ma la separazione tra la popolazione somala e quella italiana è già molto netta. Così anche i pochi capi delle comunità locali rimasti a ricoprire qualche incarico vengono esonerati, in modo da rimarcare ancora una volta la superiorità italiana.

A cinque anni dal suo insediamento e dalle incessanti repressioni, nel 1928, De Vecchi lascia la Somalia:

Mussolini, [...] non tollera più i suoi atteggiamenti da viceré e il suo modo di amministrare [...]. Non potendo, tuttavia, per la sua qualità di

¹¹⁹ De Vecchi Cesare Maria, op. cit., 1935, p. 21.

¹²⁰ «Le truppe regolari, che nel maggio 1923 comprendevano 2500 uomini, vengono più che raddoppiate. Mentre le bande irregolari, che non superavano i 300 uomini, raggiungono nel 1926 i 3000. Nel pieno delle operazioni [...] ci saranno in Somalia ben 300 ufficiali e 12 mila soldati indigeni, un contingente quale la colonia non ha mai visto [...]» in Del Boca Angelo, op. cit., 2001, p. 57.

¹²¹ De Vecchi Cesare Maria, op. cit., 1935, p. 25.

capo storico del fascismo, esonerarlo da ogni incarico, gli affida prima la presidenza della Cassa di risparmio di Torino, poi lo fa ambasciatore presso la Santa Sede, quindi ministro dell’Educazione Nazionale e infine governatore di Rodi. Ma i rapporti fra i due uomini continueranno a essere tesi, mentre alla presidenza del Consiglio continueranno a giungere lettere e documenti contro il più impopolare e odiato fra i quadrumviri¹²².

Quanto alla più antica Colonia italiana, quella eritrea, dopo l’occupazione del 1890 si era pensato, soprattutto su spinta di Sidney Sonnino (1847-1922) e Leopoldo Franchetti (1847-1917), di creare una colonia di popolamento. L’idea era di civilizzare il territorio così da reindirizzarvi il numero in costante aumento di italiani che, in cerca di fortuna, abbandonavano la madrepatria soprattutto alla volta dell’America. Nel 1893 si erano quindi trasferiti nei possedimenti eritrei i primi dieci nuclei familiari, ma il

Tabella 3.1 – Popolazione residente in Eritrea

| Anno | Cittadini italiani | Uomini | Donne |
|------|--------------------|--------|-------|
| 1893 | 623 | 553 | 70 |
| 1905 | 2333 | 1851 | 482 |
| 1913 | 2410 | 1679 | 731 |
| 1921 | 3571 | 2408 | 1163 |
| 1931 | 4188 | 2471 | 1717 |

progetto era fallito nel giro di pochi anni. La sconfitta subita a Adua nel 1896 aveva poi segnato un cambio di rotta nei programmi del governo: anche a fronte della scarsa attrattiva dell’Eritrea

agli occhi della popolazione italiana, il progetto di una colonia di popolamento appariva sempre più utopistico.

Tra il 1893 e il 1931 l’andamento dell’emigrazione verso la colonia registra tuttavia una tendenza al rialzo che porta a 4188 il numero di cittadini italiani residenti nel territorio nel 1931¹²³. A fronte di una popolazione di seicento mila eritrei, la percentuale di italiani ammontava al 40%, con un rapporto tra uomini e donne meno squilibrato che in precedenza, probabilmente per l’insediamento di nuclei familiari e non solo di funzionari o militari. La maggiore stabilità della società aveva permesso a un numero sempre maggiore di italiani di risiedere in particolare nelle città di Asmara e Massaua.

¹²² Del Boca Angelo, op. cit., 2001, p. 93.

¹²³ *Ibidem*, pp. 184-185.

Sul fronte dell'istruzione, tuttavia, il governo non sembrava essere riuscito a stare al passo con i mutamenti sociali. In un documento del 1931, il governatore dell'Eritrea Riccardo Astuto sollecitava l'istituzione di scuole medie per i figli del neonato ceto medio eritreo¹²⁴. L'inadeguatezza del sistema scolastico locale si ripercuoteva già da anni anche sui coloni europei:

Nel 1905 oltre il 6 per cento dei giovani censiti fra la popolazione europea sotto i vent'anni era analfabeta: una percentuale rilevante determinata dal fatto che la maggior parte dei figli degli assimilati non veniva avviata all'istruzione elementare. Ferdinando Martini decise quindi di creare nuove scuole elementari a Asmara, Keren e Adi Ugri, ma il sistema scolastico della colonia rimase modesto fino alla creazione dell'impero, anche se all'inizio degli anni trenta a Asmara era attiva una scuola media con istituto tecnico e liceo scientifico¹²⁵.

In generale, la situazione in cui si presenta la colonia Eritrea al regime fascista dopo la marcia su Roma è di totale abbandono. Nonostante gli ormai trent'anni di dominio italiano, come denunciava lo studioso Maurizio Rava (1878-1941), fervido promotore del fascismo e futuro governatore della Somalia: «L'Eritrea non progredisce, non vive, vegeta appena, e neppure più, tra poco – se non si rimedi energicamente – respirerà»¹²⁶.

Nel 1923 a capo dell'ingovernabile Eritrea viene posto il veneto Jacopo Gasparini (1879-1941), che dispiega un'azione di certa efficacia. Mentre negli stessi anni in Somalia De Vecchi inizia l'opera di fascistizzazione, Gasparini ha l'arduo compito di risollevarle le sorti di una colonia ormai allo sbando. Dedicò i cinque anni della sua carica alla ricostruzione di Massaua devastata dal terremoto del 1921, avviò il rinnovo delle infrastrutture implementando soprattutto le vie di comunicazione da e per l'Etiopia, e cercò di dare nuovo impulso all'economia nonostante lo scarso sostegno economico del governo italiano. Sul fronte politico, instaurò un nuovo rapporto con l'Etiopia dando un colpo al cerchio e uno alla botte: per un verso creò una rete di informatori e per un altro avvicinò i capi locali approfittando delle informazioni ricevute per carpire la fiducia della classe dirigente.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 185.

¹²⁵ *Ibidem*, p. 187.

¹²⁶ Rava Maurizio, *Parole ai coloniali*, Milano, Mondadori, 1935, p. 19.

La collaborazione con i vertici locali è ciò che contraddistingue la politica di Gasparini. A chi lo contesta per questo egli replica che una politica violenta non è l'unica via per governare. In questi anni Gasparini palesa anche un crescente interesse verso lo Yemen, con il quale tenta di instaurare un rapporto politico facendo attenzione a non incrinare le relazioni con la Gran Bretagna¹²⁷. Tuttavia, anni di trattative si concludono con un nulla di fatto a causa dell'ingerenza inglese che porta Mussolini ad esautorare Gasparini e a sostituirlo con Corrado Zoli: «Gasparini, però, non è uno sconfitto. È soltanto la momentanea vittima delle eterne contraddizioni del colonialismo italiano»¹²⁸.

Nello sviluppo della politica coloniale italiana, naturalmente, una parte sempre più importante è svolta, a partire dalla metà degli anni Venti, da Benito Mussolini. Nella sua visione della politica estera italiana, egli individua nella conquista dell'Etiopia uno dei principali obiettivi. A partire dal 1932, si dedica al rafforzamento delle truppe italiane in Eritrea e Somalia, cosicché l'Italia non possa farsi cogliere impreparata a quella che tuttora rappresenta, eccezione fatta per i due conflitti mondiali, la guerra di massa più rilevante della sua storia. Il 2 ottobre del 1935 annuncia quindi alla nazione l'inizio delle ostilità contro l'Etiopia, e il giorno seguente viene invasa l'Abissinia. Parallelamente, il governo promuove una campagna che racconta l'impresa come una forma di riscatto in seguito alla sconfitta subita a Adua. Anche in questo caso si tratta di un conflitto devastante combattuto sia per mare, che per terra, che per aria, una guerra totale nel corso della quale vengono bombardati interi villaggi, deportate molte persone e impiegate armi chimiche espressamente vietate dal Protocollo di Ginevra del 1925.

L'attacco, condotto simultaneamente sul fronte eritreo e somalo, dimostra la superiorità degli invasori che comunque si scontrano con una resistenza determinata. Francia e Gran Bretagna sembrano in un primo momento assecondare la violenta politica estera italiana, ma nell'ottobre del 1935 si dimostrano favorevoli alle sanzioni contro l'Italia. La Società delle Nazioni, di cui l'Etiopia era membro dal 1923, non può ignorare l'azione italiana: si tenta quindi di isolare l'Italia dal punto di vista commerciale e impedire l'arrivo di materiali impiegabili nell'industria

¹²⁷ All'epoca lo Yemen era un protettorato inglese.

¹²⁸ Del Boca Angelo, op. cit., 2001, p. 49.

bellica. Questi provvedimenti sembrano però ottenere l'effetto opposto, quello di accrescere il consenso dell'opinione pubblica verso la politica messa in atto dal regime:

[...] l'idea di portare guerra a uno Stato libero e sovrano non stimola in alcun modo obiezioni nell'opinione pubblica. La bestialità percepita nei confronti degli abitanti dell'impero etiopico è uno dei motivi che gettano discredito sulla Società delle Nazioni e sul suo funzionamento: la presenza nel consesso mondiale di uno Stato barbaro e arretrato dimostra che il consesso internazionale è una burla, una trappola messa in piedi dalle nazioni imperialiste per mantenere lo status quo e impedire che altri conquistino un posto tra i popoli dominatori¹²⁹.

Così il 9 maggio del 1936, nonostante l'Italia controlli appena un terzo del territorio etiope, Mussolini proclama l'Impero fascista assegnando a Vittorio Emanuele III il titolo di imperatore d'Etiopia. Pochi giorni dopo, Rodolfo Graziani (1882-1955), già comandante superiore delle truppe e governatore generale, è nominato viceré d'Etiopia. Il 30 giugno del 1936, l'ex imperatore d'Etiopia Hailé Selassié tiene un discorso alla Società delle Nazioni nel quale esorta gli oltre cinquanta Paesi che ne fanno parte a prendere posizione contro l'attacco italiano, denunciando il sistematico impiego da parte dell'Italia di gas. Rispetto a queste armi proibite, Angelo del Boca in *Italiani, brava gente?* racconta come Mussolini autorizzi e tenga segreto lo sbarco in Eritrea di aggressivi chimici da utilizzare per l'impiego ravvicinato, di bombe caricate a iprite per l'aeronautica e di granate caricate ad arsine per l'artiglieria e come: «nonostante i loro effetti devastanti e terrorizzanti, a un dato momento a Mussolini i gas non bastavano più. Per liquidare più rapidamente i suoi avversari, [...] alla fine di gennaio del 1936, pensava persino di ricorrere alla guerra batteriologica»¹³⁰. Gli appelli di Selassié restano però inascoltati. Anzi, in seguito all'attentato del 19 febbraio del 1937 contro Graziani¹³¹, si assiste a quello che la storia ha ribattezzato il massacro di Addis

¹²⁹ Filippi Francesco, *Noi però gli abbiamo fatto le strade. Le colonie italiane tra bugie, razzismi e amnesie*, Torino, Bollati Boringhieri, 2021, p. 72.

¹³⁰ Del Boca Angelo, *Italiani, brava gente?*, Vicenza, Beat, 2015 [I ed. 2005], p. 205.

¹³¹ Otto bombe vengono lanciate contro le autorità italiane per mano di due partigiani eritrei. In seguito all'attacco muoiono sette persone e ne vengono ferite circa cinquanta, tra quest'ultime anche lo stesso Graziani.

Abeba: secondo il memorandum presentato dal governo etiope a Londra nel settembre del 1945, le vittime di questa strage sarebbero attorno le trenta mila¹³². Eppure, troppo spesso i crimini commessi dall'Italia in Africa sembrano oggetto di amnesie, la memoria pubblica italiana sembra nascondersi dietro alla propaganda fascista che sfruttava ad esempio il mito delle strade che ha una forza propagandistica molto forte, perché si ricollega chiaramente all'antica tradizione romana:

proprio come gli antichi romani tracciavano vie per portare la civiltà attraverso l'impero, così ora gli italiani fascisti, eredi di Roma, fanno lo stesso. [...] Come se queste infrastrutture, peraltro all'epoca utili più agli occupanti che agli occupati, potessero compensare i massacri, la cancellazione di intere culture e la perdita di indipendenza di milioni di persone¹³³.

Mentre l'Italia si macchia le mani di sangue in Etiopia, all'interno dei confini nazionali vengono promulgate le prime leggi razziste che hanno ripercussioni anche nelle colonie dal momento che accentuano le barriere impedendo, ad esempio, i matrimoni tra cittadini italiani e popolazione colonizzata. Alla base, c'è l'impegno ad arginare un fenomeno di "meticciato" giudicato pericoloso. Il soggiorno in colonia è, soprattutto in Etiopia, tendenzialmente prerogativa maschile. Le poche donne italiane che vi si trovavano erano lì, nella maggior parte dei casi, in quanto mogli di figure istituzionali e restavano comunque una minoranza. Questa condizione alimentava il diffondersi di una visione falsata delle donne africane, oggetto di miti e propagande. La maggiore leggerezza con cui era vissuta la sessualità all'interno delle colonie aumentava l'oggettificazione delle donne locali nel *Bel suol d'amore*.

Il 9 maggio del 1936, in seguito all'ingresso ad Addis Abeba dell'esercito di Pietro Badoglio, nasce l'Africa Orientale Italiana (AOI). Nella prefazione scritta dal Duce al libro del 1936 *La guerra d'Etiopia* di Pietro Badoglio si legge:

L'imperativo categorico della guerra africana, come di tutte le guerre, era questo: bisognava vincere, ma nella guerra d'Etiopia, a questo imperativo, le circostanze ne aggiungevano un altro non meno categorico: bisognava vincere e presto. Mai guerra in genere e guerra

¹³² Del Boca Angelo, *La guerra d'Abissinia 1935-1941*, Milano, Feltrinelli, 1965, p. 336.

¹³³ Filippi Francesco, op. cit., 2021, pp. 137 e 141.

coloniale in particolare si svolge in condizioni più singolari. L'Italia non doveva soltanto affrontare e sconfiggere un nemico preparato da istruttori europei e munito di armi moderne sugli altipiani d'Etiopia ma doveva battersi su due altri fronti: quello politico e quello economico in conseguenza delle sanzioni, decise e applicate, per la prima volta e soltanto contro l'Italia, dalla Lega delle Nazioni. Veniva così a determinarsi una specie di gara di velocità tra l'Italia e la Società delle Nazioni, la quale – se le vicende della guerra non fossero state propizie alle armi italiane – sarebbe probabilmente passata nell'applicazione di misure più drastiche, come del resto, molti ambienti societari apertamente e copertamente sollecitavano. Il fattore “tempo” era quindi un elemento risolutivo. [...] Quando il nemico è in crisi, non bisogna premettergli in alcun modo di riprendersi: bisogna inseguirlo e distruggerlo fino all'ultimo uomo¹³⁴.

Terminata la guerra in Etiopia, il governo palesa un ingiustificato ottimismo e si concentra sulla costruzione del nuovo (e precario) impero. I territori conquistati vengono divisi in cinque regioni, ognuna con un proprio governo¹³⁵, sulla base di criteri come l'etnia, le religioni professate e la storia.

Nella riorganizzazione dei territori conquistati l'Italia non si cura della precedente geografia delle colonie: una delle convinzioni più radicate tra i coloni fascisti era «l'assoluta negazione della complessità specifica dei territori occupati»¹³⁶. Questo stereotipo si palesa per esempio sul fronte del linguaggio, dal momento che gli italiani ribattezzano con nuovi nomi tutti i territori che riescono a conquistare: per esempio, si rivitalizza il nome Libia per indicare l'unione di Tripolitania e Cirenaica, e ci si riferisce all'Etiopia con il nome Abissinia, anche se questa parola di origine araba storicamente indicava solo una porzione del territorio etiope.

L'esperienza dell'impero dura però solo cinque anni. Le sanzioni scatenate dalla guerra d'Etiopia isolano l'Italia che instaura una collaborazione con la Germania nazista. Il 10 giugno del 1940 Mussolini annuncia dal balcone di piazza Venezia a Roma l'ingresso dell'Italia fascista nel conflitto scatenato nel settembre dell'anno precedente dall'invasione tedesca della Polonia. Bisogna attendere il luglio del

¹³⁴ Badoglio Pietro Maresciallo d'Italia Duca di Addis Abeba, *La guerra d'Etiopia*, Milano, Mondadori, 1936, pp. IX-XI.

¹³⁵ Il governo dell'Eritrea, della Somalia, dell'Haràr, dell'Amhara e dei Galla e Sidama.

¹³⁶ Filippi Francesco, op. cit., 2021, p. 97.

1943 prima che il Gran consiglio del fascismo voti la sfiducia a Mussolini. Per la fine dello stesso anno il meridione italiano, a eccezione dell'Abruzzo, viene liberato dagli angloamericani. Il 4 giugno del 1944, dopo aver sfondato la linea Gustav, viene liberata Roma e l'11 agosto è il turno di Firenze. Nel 1945 termina la Seconda guerra mondiale, ma hanno inizio altri conflitti sulla scia del processo di decolonizzazione.

La sconfitta dell'Italia nel secondo conflitto mondiale è preceduta, già nel 1941, dall'occupazione delle ormai ex colonie da parte della Gran Bretagna. Alla fine del conflitto, l'Etiopia viene resa ad Haile Selassie, mentre le sorti di Somalia, Eritrea e Libia negli anni Quaranta non sono ancora chiare. All'Italia, annoverata tra gli sconfitti della guerra, viene negato qualsiasi diritto su questi territori. Ma il governo non sembra capace di metabolizzare la sconfitta abbandonando le aspirazioni coloniali, tanto che il ministero dell'Africa italiana viene sciolto solo nel 1953.

Nonostante la sconfitta, l'Italia del dopoguerra rivendica Libia, Eritrea e Somalia e avvia un lungo dibattito diplomatico che ha per soggetto questi territori. Probabilmente è anche a causa di queste eccessive pretese che gli sforzi italiani per preservare il proprio dominio coloniale vengono vanificati.

Dopo anni di trattative, l'Italia ottiene l'amministrazione fiduciaria della Somalia, verso cui l'opinione pubblica mostra poco interesse¹³⁷, e un seggio nel Consiglio consultivo libico, a fianco anche di Gran Bretagna e Stati Uniti.

Questa condivisione, a volte concorrenziale, mette in risalto la mancanza di un'esclusiva sui rapporti con la ex colonia, cosa che invece altri Paesi imperialisti riescono a mantenere. Questa incapacità di tenere il passo, nella decolonizzazione, con i Paesi con cui non si era stati al passo al momento della colonizzazione, fa scivolare in secondo piano qualsiasi analisi concreta del passato: proprio come all'inizio del fenomeno è il prestigio a guidare molte delle scelte italiane, alla fine sarà il senso di fallimento a decretarne il pubblico oblio¹³⁸.

¹³⁷ Secondo Francesco Filippi «il mandato fiduciario sulla Somalia non è percepito dall'opinione pubblica se non come uno strascico di un passato poco interessante» in Filippi Francesco, op. cit., 2021, p. 121.

¹³⁸ Filippi Francesco, op. cit., 2021, p. 122.

3.2 Formazione d'esportazione italiana

Lo storico del colonialismo Angelo Del Boca ha raccontato in *Italiani, brava gente?* le difficoltà incontrate per riuscire ad accedere agli archivi storici utili alla ricostruzione della presenza italiana in Africa Orientale. La consultazione dei documenti contenuti in questi luoghi è stata a lungo riservata a un numero ristretto di storici selezionati dallo Stato. Questo perché in Italia il colonialismo è stato visto per lungo tempo come una questione non di primaria importanza per la storia nazionale, oppure, contraddittoriamente, come una questione politicamente delicata, quindi da escludere dal “discorso” pubblico sulla storia. E così è stato almeno fino a quando, verso la fine degli anni Sessanta del Novecento, la questione coloniale ha iniziato ad acquisire rilevanza tra le fila della comunità scientifica.

Dopo la fine dell'esperienza italiana, molta narrazione del secondo dopoguerra, a opera di “reduci”, celebrava le gesta coloniali, ponendo ad esempio l'accento sugli interventi di modernizzazione infrastrutturali e minimizzando su tematiche come gli eccidi, l'impiego di armi proibite o le deportazioni. Questa ricostruzione, che oggi appare parziale e tendenziosa, ha contribuito, ad esempio, al diffondersi del mito del bravo italiano, che ancora oggi fa discutere¹³⁹.

Esemplare il caso del noto giornalista Indro Montanelli che, inviato nel Corno d'Africa nel 1936 per combattere nella campagna d'Etiopia, “compra” una ragazza di dodici anni che lo accompagna per tutta l'impresa in Abissinia. Il cosiddetto “madamato”, ossia la relazione temporanea tra un cittadino italiano e una donna nativa, aveva una certa diffusione al tempo, e fu poi proibito nel 1937, per ragioni di “purezza razziale”. La vicenda, anni dopo, viene riportata alla luce nel 1969, in una trasmissione televisiva, nel corso della quale Montanelli viene attaccato dalla femminista Elvira Banotti, e reagisce stupito, rivendicando la “normalità” della pratica, destando scalpore. Ma Montanelli è solo uno dei tantissimi coloni italiani che hanno agito in questo modo attraverso la pratica del madamato¹⁴⁰.

¹³⁹ In un discorso tenuto il 25 aprile 2021, l'ex Presidente del Consiglio Mario Draghi dichiara: «Nell'onorare la memoria di chi lottò per la libertà dobbiamo anche ricordarci che non fummo tutti, noi italiani, brava gente». Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=7dS1DIYjfNE>

¹⁴⁰ Nel corso dell'invasione africana, i soldati italiani iniziano a intessere relazioni con donne native delle terre colonizzate. Così i comandi invitano a scegliere spose bambine per arginare la possibilità che le truppe frequentino bordelli e si esponano ad un maggiore rischio di contrarre malattie.

Gli occupanti italiani nel periodo coloniale si sono quindi dimostrati tutt'altro che pacifici, come hanno saputo dimostrare e raccontare alcuni studiosi che si sono dedicati a ricerche approfondite, contribuendo a riaprire questo capitolo della storia italiana.

La rappresentazione edulcorata della nazione e della popolazione italiana in colonia è stata portata avanti non solo dal governo fascista, ma anche dalla classe politica del secondo dopoguerra, il che è meno ovvio. Notevole è anche il fatto che per raggiungere tale obiettivo viene sfruttata anche l'istruzione. Ma facciamo un passo indietro.

Tra le pagine di *L'Africa in casa: propaganda e cultura coloniale nell'Italia fascista* (2015) Valeria Deplano offre un resoconto delle diverse strategie utilizzate dal regime fascista per alimentare la propaganda funzionale al regime e sollecitare tra la popolazione ambizioni di stampo imperiale. Il libro mostra il modo in cui il fascismo ha istituito un meticoloso controllo e ha reso strumenti delle proprie mire espansionistiche scuole, università e istituzioni di vario tipo. Nell'ottica fascista era fondamentale educare la nazione all'imperialismo per rendere gli italiani degni del nuovo (o rinnovato) destino imperiale. Quest'operazione era evidente nel territorio nazionale, ma ancora più palese nei territori conquistati. Angelo Piccioli, sovrintendente dell'istruzione in Tripolitania a partire dagli anni Venti: «sottolineava la necessità di un efficiente sistema di istruzione per rendere partecipi gli italiani della propria “missione” e i libici del loro ruolo nel nuovo ordine imperiale»¹⁴¹.

In casa, così come nelle colonie, il fascismo ritrovava quindi nell'educazione uno strumento fondamentale per la creazione e imposizione di un preciso modello di “italiano”. In questo progetto, le istituzioni educative inaugurate in Africa hanno un duplice obiettivo: da una parte far riconoscere i giovani studenti italiani nel loro ruolo di colonizzatori, dall'altra parte imprimere nella minoranza di giovani africani ai quali è concesso l'accesso all'educazione l'idea di esseri inferiori.

Nei primissimi anni dell'occupazione italiana l'educazione non rappresenta una priorità, anche in considerazione dell'iniziale scarso numero di coloni presenti in

¹⁴¹ Vito Massimiliano, *Educare all'Impero. Apprendimento coloniale nell'Italia fascista*. Fonte: https://www.treccani.it/magazine/chiasmo/storia_e_filosofia/Apprendimento/SSSGL_Educare_impero.html

Africa. I soldati italiani che per primi raggiungono questi territori non hanno certo né la possibilità, né l'interesse a istruire la popolazione indigena. Anche il reclutamento di insegnanti disposti a trasferirsi in queste zone risulta difficoltoso. Come si è visto, nella maggior parte delle colonie (almeno in una prima fase) sono le realtà religiose ad assumere il controllo del sistema educativo coloniale e a farsene carico. La situazione varia, comunque, di colonia in colonia: mentre a Keren, in Eritrea, viene aperta una scuola per i figli dei leader musulmani già nel 1911, e nel 1921 viene istituito un sistema educativo per la popolazione eritrea, in Somalia le testimonianze descrivono un sistema d'istruzione rudimentale. In Libia, invece, un'istruzione di base era fornita soprattutto dalle scuole coraniche: le istituzioni italiane sembravano concordare sulla necessità di non fornire ai giovani libici strumenti intellettuali che si sarebbero potuti ritorcere contro i colonizzatori un domani.

E così fino ad arrivare agli anni del fascismo, che rivendica il controllo dell'educazione in quanto strumento politico fondamentale per plasmare la popolazione africana, privandola della propria storia culturale. I libri di testo sono oggetto, come in Italia, di severa vigilanza politica. Il fascismo attinge a temi alla storia nazionale, pratica già consolidata nelle colonie francesi e inglesi, per raccontare alla popolazione locale gli eventi che hanno reso l'Italia un Paese forte e temuto:

They were study the key stories of the Italian *Risorgimento*, Italian victories and the Fascist contribution to Italy's status as one of the most powerful European nations. Italian revolutions were passed over for fear that they could fan the flames of anti-colonial revolt, but the history of Ancient Rome, and Roman monuments in the Mediterranean area, received significant attention¹⁴².

In generale però, come anche prima dell'ascesa al potere di Mussolini, l'Italia non investe nell'istruzione all'interno delle colonie: «Tra l'*indirect rule* britannico o il modello assimilazionista francese l'Italia scelse una strada propria, che ebbe come

¹⁴² Pretelli Matteo, *Education in the Italian colonies during the interwar period*, in "Modern Italy", vol. 16, 2011, p. 285.

suo tratto distintivo proprio il rifiuto di avvicinare a sé [...] le popolazioni colonizzate»¹⁴³.

È a causa della scarsa formazione scolastica fornita dall'Italia (e comunque principalmente orientata sulla formazione tecnica) che nel 1939 nei territori sotto il controllo italiano non è presente nessun laureato di origine africana. L'unica eccezione si registra in Libia, dove alcuni giovani provenienti dalle famiglie più nobili avevano ricevuto una formazione universitaria, anche se per la maggior parte in Egitto e non in Italia.

Stupisce quindi che negli anni Trenta, nonostante il dilagare del pregiudizio razzista, il regime fascista si impegni per continuare ad accogliere negli istituti italiani quella minoranza di giovani stranieri ai quali veniva concesso di proseguire i propri studi nella penisola.

L'istituzionalizzazione, alla fine degli anni Trenta, dell'ammissione di studenti africani in istituti italiani potrebbe apparire in contraddizione con il contesto storico dell'epoca ma rientra in realtà in un calcolo più ampio. Per raccogliere consensi nei territori occupati, la tecnica adottata dall'Italia è infatti quella di avvicinarsi alle *élite* locali così da ottenere sostegno. In cambio, gli italiani hanno qualche riguardo per queste figure e per le loro famiglie. Così, all'alba del secondo conflitto mondiale si registrano le iscrizioni dei primi studenti di origine nordafricana iscritti in istituti italiani, a spese dello Stato: «la decisione di accettarne la presenza in Italia non nasceva da un ripensamento nell'organizzazione dell'istruzione in colonia, quanto piuttosto era il risultato di una particolare contingenza politica»¹⁴⁴. Secondo i documenti individuati da Valeria Deplano, nel 1940 il Convitto Nazionale Vittorio Emanuele II di Roma aveva accolto cinque studenti provenienti dalla Libia. Tra questi ad esempio Shifau Cherbish, figlio di un capo berbero che si era speso a fianco dell'impresa coloniale italiana in territorio libico e che probabilmente per questo riceveva un trattamento privilegiato.

L'azione del regime doveva avere ripercussioni positive su più fronti:

L'apertura nei confronti dei rampolli di alcune famiglie libiche costituiva dunque un ulteriore strumento di avvicinamento al regime di

¹⁴³ Deplano Valeria, *La madrepatria è una terra straniera. Libici, eritrei e somali nell'Italia del dopoguerra (1945-1960)*, Firenze, Mondadori, 2017, p. 39.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 40.

quella parte della società colonizzata: la riconoscenza che questi provvedimenti avrebbero portato al regime consolidava infatti il rapporto con famiglie considerate strategiche o comunque utili per il controllo della colonia.

L'istruzione dei giovani notabili libici poteva poi risultare vantaggiosa per il governo anche da un altro punto di vista: attraverso il sovvenzionamento dell'istruzione si coltivavano nuove generazioni, sempre legate alle vecchie élite, sulla cui fedeltà e sui cui sentimenti filoitaliani si sperava di poter contare anche in futuro¹⁴⁵.

Tuttavia, la posizione del governo, con l'avanzare degli anni e della propaganda fascista, risultava sempre più scomoda. Una fonte di imbarazzo era legata, ad esempio, allo status di questi giovani ai quali si voleva riconoscere dei privilegi, ma che tuttavia restavano in una condizione di inferiorità legata alla loro razza.

La situazione si fa ancora più delicata in seguito all'inizio del secondo conflitto mondiale. Al momento dello scoppio della guerra continuano a essere presenti in Italia studenti stranieri provenienti dalle colonie, che vengono tutelati nel corso del conflitto ma soprattutto dopo.

Nonostante la perdita dei possedimenti coloniali italiani a partire dal 1941, il nuovo governo riconferma l'intenzione di permettere questi scambi di studenti e anzi rinvigorisce questo programma. Fin dal 1946 la politica italiana tenta di reinstaurare dei legami con le figure più influenti delle ex colonie, cercando sostegno talvolta anche devolvendo del denaro a queste figure. Valeria Deplano nota come: «i nomi delle persone incontrate dagli incaricati ministeriali di questa delicata missione, oppure indicate tra i soggetti da sovvenzionare, siano gli stessi dei padri e dei parenti di alcuni studenti libici già in Italia, o di quelli che sarebbero approdati di lì a poco»¹⁴⁶.

L'accoglienza promossa dal governo si scontra però con le norme vigenti. L'accesso a giovani stranieri nel Convitto Vittorio Emanuele II era numericamente limitato e il crescente numero di libici invitati in Italia per motivi di studio rendeva praticamente impossibile l'accoglienza di giovani stranieri provenienti da altre parti del mondo. Per aggirare questo ostacolo, il governo arriva a rimettere in discussione

¹⁴⁵ *Ibidem*, p. 41.

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 73.

lo status dei giovani libici, stabilendo di continuare a considerarli cittadini italiani libici, nonostante il mutato equilibrio in Libia. L'Italia è consapevole della fragile situazione, ma considera di prioritaria importanza preservare dei buoni rapporti con i libici continuando quindi ad incoraggiare il loro arrivo in Italia in attesa di capire le sorti degli ex possedimenti.

Non si può dire che in questa fase formare una classe dirigente vicina all'Italia fosse l'obiettivo prioritario per le dirigenze del ministero dell'Africa Italiana. Lo scopo più immediato era invece quello di avere persone che, attraverso l'azione diretta propria o delle proprie famiglie, influissero nel dibattito in corso, perorando la causa dell'affidamento dell'amministrazione delle colonie – e nel caso specifico, della Libia – all'Italia¹⁴⁷.

A riprova di quanto sia stato marginale l'interesse verso l'istruzione in sé, ne *La madrepatria è una terra straniera. Libici, eritrei e somali nell'Italia del dopoguerra (1945-1960)* Valeria Deplano racconta la storia Orhan Caramanli. Il giovane arriva in Italia nel corso della Seconda guerra mondiale con il solo merito di fare parte di una delle più rinomate famiglie della Libia. Il ragazzo riceve dallo Stato i finanziamenti previsti per gli studenti e dal 1943 anche un ulteriore contributo per ragioni politiche. Orhan Caramanli si iscrive prima alla facoltà di Giurisprudenza di Napoli dove non eccelle per i propri risultati, al punto che il governo è più volte costretto ad intervenire per mediare con i docenti ai quali richiede maggiore comprensione. Atto dovuto, dal momento che nel mentre lo studente si fa portavoce della posizione italiana anche sul piano internazionale, prendendo parola ad esempio ad un incontro delle Nazioni Unite del 1949, e dedicando anche la propria tesi di laurea al tema.

Con il passare del tempo il governo decide di ampliare la cerchia degli studenti originari dalle ex colonie a cui offrire un'istruzione di stampo occidentale in Italia. A partire dal 1947 iniziano ad arrivare nella penisola anche studenti le cui famiglie hanno origini più che modeste. Questa scelta e i finanziamenti stanziati per queste persone erano:

un primissimo tentativo, che sarebbe stato sviluppato qualche anno dopo, di usare l'istruzione dei giovani ex sudditi non solo come merce

¹⁴⁷ *Ibidem*, p. 75.

di scambio per ottenere appoggi politici da parte dei loro genitori, ma anche come strumento per formare nei Paesi di prossima indipendenza una classe media non ostile ai vecchi colonizzatori¹⁴⁸.

Tracce di studenti eritrei in Italia si ritrovano non negli istituti universitari quanto piuttosto nelle scuole di primo grado. Gli eritrei erano stati vittime di un disastroso, se non inesistente, sistema d'istruzione negli anni dell'occupazione italiana, che offriva un'educazione solo a una limitata parte della popolazione e che comunque non andava oltre qualche anno di scuola elementare. Così ancora nel 1951 in Italia un unico studente di origini eritree, che peraltro già aveva svolto degli studi in Italia negli anni Venti, risulta iscritto alla facoltà di medicina dell'Università degli Studi di Padova. È con gli anni Sessanta che la percentuale di studenti universitari eritrei inizia a crescere, quando il governo italiano inizia a riconsiderare i criteri di selezione degli studenti stranieri. In questi anni l'Italia sembra dare meno importanza all'influenza delle famiglie di cui sono eredi questi giovani e inizia piuttosto a riconsiderare l'istruzione come strumento utile per riattivare legami tra Italia ed ex colonie.

L'Italia, da più parti criticata per la scelta di limitare la scolarizzazione negli anni della colonizzazione, nulla può per rimediare alle scelte passate ma tenta di cambiare direzione facilitando l'ingresso degli studenti provenienti dalle colonie. Così si assiste all'estensione delle agevolazioni anche agli studenti eritrei, oltre che libici, e alla nascita di corsi pensati per fornire una preparazione agli studenti in vista del loro ingresso nelle università italiane. Il governo italiano tenta così di attrarre verso gli istituti universitari italiani questi ragazzi.

Dietro alla romantica posizione che chiamava in causa i legami culturali e spirituali c'era un calcolo concreto, secondo cui dare un'educazione italiana ai giovani avrebbe influito positivamente sulla loro lealtà nei confronti della vecchia madrepatria, condizionando in senso favorevole all'Italia la politica degli Stati di nuova indipendenza.

[...] È inutile ricordare quanto si trattasse, così concepita, di una politica fuori tempo massimo, specialmente per un paese come l'Italia che, almeno dai primissimi anni Venti, aveva sistematicamente rifiutato

¹⁴⁸ *Ibidem*, p. 78.

l'idea di formare una qualsiasi classe dirigente locale, in Eritrea e Somalia ancora meno che in Libia¹⁴⁹.

Quello della Somalia, come già visto, era un caso a parte. In un questionario del 1950 che indagava il trattamento riservato agli abitanti dei possedimenti coloniali italiani emergono le colpe italiane anche rispetto al tema dell'istruzione. Il ministero dell'Africa Italiana, in questa intervista, ammette che non erano presenti istituti superiori né tanto meno università, ma motiva questa scelta con i facili collegamenti che permettevano agli studenti di completare i propri studi in Italia. Affermazioni quanto meno ipocrite, perché questi studenti non potevano avere alcuno studio da portare a termine dal momento che nei loro Paesi non erano presenti nemmeno scuole di primo grado. La situazione delle colonie sul fronte educativo palesava queste mancanze: «In Libia c'erano quattro medici e un laureato in giurisprudenza [...]; in Somalia un medico (laureato pochi mesi prima) e un avvocato, rientrato nel Paese nel 1941; in Eritrea non c'era nessuno che appartenesse né all'una né all'altra categoria»¹⁵⁰. Va detto che tra Libia ed Eritrea si trovavano circa duecento docenti, ma nessuno di questi aveva conseguito una laurea né era quindi in grado di fornire una formazione che non fosse puramente di base. Questa situazione riconfermava la drammatica situazione in cui versavano gli ex possedimenti coloniali italiani, nonostante i tentativi del governo italiano di sminuirne la gravità.

Nel secondo dopoguerra, le autorità italiane erano convinte che il controllo sul territorio somalo sarebbe presto tornato, così come aveva confermato l'attribuzione dell'amministrazione fiduciaria del Paese nel 1949. Questo riavvicinamento politico tra Italia ed ex colonia aveva avuto una conseguenza paradossale, ovvero far passare in secondo piano la questione somala perché meno urgente rispetto a Libia ed Eritrea, le cui sorti non erano ancora state stabilite.

Sono quindi le Nazioni Unite ad imporre all'Italia una revisione dell'intero sistema d'istruzione somalo. L'ambiziosa impresa assunta dall'Italia è sfruttata in Parlamento dall'opposizione, che addita come surreale un impegno di questo

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 82.

¹⁵⁰ *Ibidem*, p. 86.

tipo¹⁵¹. Il deputato comunista Fausto Gullo si stupisce che proprio l'Italia, con una percentuale di analfabeti che si attestava attorno al 50%, si fosse reputata capace di portare a termine una tale impresa.

Eppure, il governo italiano sembra determinato ad accettare questa sfida. I primi somali che riescono a raggiungere l'Italia lo fanno a partire dal 1951, quando la situazione di Libia ed Eritrea è ormai definita. Nel frattempo si lavora ad un piano per l'istruzione in Somalia, che viene varato nel 1953 e prevede la creazione di un sistema scolastico entro i successivi cinque anni.

Per quanto concerne la formazione universitaria, il governo sceglie di affidarsi agli istituti universitari italiani, ai quali viene richiesto di accogliere un numero crescente di studenti sovvenzionati dalle borse di studio stanziato dallo Stato italiano. In questo modo, ai poco più di cento giovani che già frequentavano studi universitari, se ne aggiungono più di cinquecento tra il 1952 e il 1960¹⁵². In questi anni l'Italia si scontra anche con una notevole concorrenza, dato che da più parti vengono bandite borse di studio, ma sono soprattutto due i Paesi che il governo sembra temere: «Quanto all'Urss, [...] temevano che essa attirasse gli studenti, e attraverso di loro la Somalia indipendente, nell'orbita politica del blocco comunista. Dell'Egitto temevano il fatto che li spingesse verso i Paesi arabi e la politica nasseriana»¹⁵³. L'Italia, non potendo rischiare di perdere l'occasione di istruire sul modello italiano la popolazione somala, opta per un ulteriore incremento delle borse di studio, in grado di contrastare le temute derive socialiste.

Nel 1952 viene inaugurato un nuovo programma pensato per la formazione dei futuri insegnanti somali. Vengono inviati a Roma giovani somali che avevano brillantemente portato a termine i propri studi magistrali in Somalia e che erano quindi considerati meritevoli di frequentare un corso di perfezionamento in vista del ruolo di maestri che avrebbero poi assunto.

¹⁵¹ Secondo il deputato del Partito comunista Giuseppe Berti: «Abbiamo preso l'impegno di instaurare un sistema scolastico solido e sanamente concepito, che tenga conto della cultura e della religione islamica; abbiamo preso l'impegno di instaurare il più rapidamente possibile un sistema di istruzione che comprenda anche le scuole normali e tecniche, di assicurare gratuitamente per lo meno l'istruzione primaria e di favorire l'insegnamento superiore e professionale; abbiamo preso perfino l'impegno di far venire in Italia, nelle università, studenti somali. Grandi, vasti impegni [...]. Due sono i casi: o, quando abbiamo assunto questi impegni, abbiamo fatto della retorica, o abbiamo mentito sapendo che mentivamo» in Deplano Valeria, op. cit., p. 87.

¹⁵² Deplano Valeria, op. cit., p. 88.

¹⁵³ *Ibidem*.

Il corso, inizialmente pensato per una durata di nove mesi, viene ricalibrato solo due anni dopo l'avvio del programma. Nonostante le evoluzioni dei tempi, nelle istituzioni italiane permanevano gli strascichi dell'epoca coloniale e così anche un certo sentimento di superiorità e di sfiducia verso le reali capacità di apprendimento dei somali. Quindi il corso viene in un primo momento abbreviato, per poi essere definitivamente rivisto nel 1957, quando si decide di offrire ai futuri maestri una permanenza in Italia di soli tre mesi per permettere loro di visitare il Paese e prendere parte ad alcuni cicli di conferenze.

Rivisitare il corso di apprendimento era anche necessario per permettere al governo italiano di reindirizzare i propri fondi esclusivamente nelle borse di studio per studenti universitari.

Gli studenti somali che negli anni Cinquanta riescono ad iscriversi alle università italiane lo fanno concordando insieme ai funzionari dell'amministrazione fiduciaria la loro destinazione e la facoltà da frequentare. Le sedi verso cui venivano principalmente indirizzati questi studenti sono le università di Roma, Padova, Perugia e Firenze. Le facoltà preferite sono quelle di formazione politica, a discapito di quelle ad indirizzo tecnico-scientifico. Questa scelta diviene motivo di scontro all'interno del Parlamento: il governo viene accusato di aver impedito alla nuova generazione di somali di condurre degli studi utili a rendere la propria nazione davvero indipendente¹⁵⁴.

Va detto che queste polemiche si basavano unicamente sul conto dei laureati, senza tenere in considerazione tutti gli studenti somali che si erano iscritti a facoltà a indirizzo scientifico senza però riuscire a portare a termine i propri studi. In ogni caso, le accuse rivolte al governo non erano del tutto infondate, e dal canto suo l'AFIS non aveva mai nascosto che l'intenzione principale delle iniziative intraprese in ambito scolastico era quella di formare la nuova classe dirigente.

Terminati i propri studi, la maggior parte degli studenti rientrava in Somalia. Ho già menzionato figure come quelle di Abdirashid Ali Shermarke e Siad Barre,

¹⁵⁴ Nel 1961 Giuliano Pajetta così incalza il governo: «In dieci anni di amministrazione fiduciaria non siete riusciti a far sì che in Somalia vi fosse almeno un solo tecnico di livello universitario di nazionalità somala. [...] Non vogliamo togliere a nessuno la libertà di scegliere a proprio piacimento la carriera che desidera intraprendere. Desideriamo però chiedervi: in che modo avete incoraggiato [...] queste scelte? Non certo con il modo con cui avete distribuito, secondo le varie categorie, i funzionari italiani in Somalia!» in Deplano Valeria, op. cit., p. 91.

entrambi formatisi in Italia e poi saliti alla presidenza della Somalia. A questi si aggiunge anche il ministro Mohamed Aden Sceikh, che aveva frequentato il corso di perfezionamento per insegnanti e si era poi laureato in medicina a Roma.

Non è dato sapere se la formazione di queste figure abbia realmente influenzato, nei rapporti tra i due Paesi e favorito l'Italia. Il governo italiano doveva però credere molto in questo progetto dato che anche nel 1960, dopo la nascita della Repubblica Somala, vengono istituite nuove borse di studio per studenti somali intenzionati a completare la loro istruzione in Italia. Nel 1961 vengono prima stanziati 124 milioni per questo progetto e successivamente stipulato un accordo tra i due Stati con il quale nasce una commissione con il compito di definire le modalità per l'assegnazione di queste borse di studio. Come spiega Valeria Deplano:

Le borse erano destinate a giovani tra i 18 e i 30 anni che aspiravano a studiare in università, accademie militari ed istituti equiparati in Italia. I finanziamenti potevano inoltre essere utilizzati a favore di quegli studenti che intendessero compiere periodi di addestramento e di osservazione presso istituti di specializzazione industriale, agricola e tecnica, così come presso aziende pubbliche o private. In questo modo, gli studenti somali si mantennero in cima alla lista dei beneficiari delle borse erogate dal ministero degli Esteri italiano, e la loro presenza nelle università italiane andò consolidandosi anche nei due decenni successivi all'indipendenza¹⁵⁵.

Le borse di studio stanziati dal governo non erano pensate esclusivamente per fornire una formazione, quanto per instaurare un legame con le nuove generazioni somale e alimentare un attaccamento da parte loro verso l'Italia. Questo spiega anche i rigidi controlli su questi giovani da parte del governo, che osservava: «il rendimento degli studi di ciascuno, ma anche, più in generale, il comportamento degli studenti, le loro frequentazioni, le loro attività pubbliche e private»¹⁵⁶. D'altronde, diversamente da quanto accadeva tra libici ed eritrei, i somali venivano in Italia per reali motivi di studio e di conseguenza non era scontato che questi fossero ben disposti verso l'Italia: l'istruzione può generare riconoscenza ma al tempo stesso fornisce strumenti per emanciparsi dai condizionamenti facendo prendere coscienza delle dinamiche politiche ed economiche.

¹⁵⁵ *Ibidem*, p. 93.

¹⁵⁶ *Ibidem*.

La maggior parte di questi ragazzi apparteneva alla *Somali Youth League*, un'organizzazione che si era rapidamente trasformata in un partito e che aveva presto assunto un ruolo centrale nella lotta per l'indipendenza della Somalia. La lotta per l'autodeterminazione e le denunce dei crimini perpetrati dal colonialismo erano temute dal governo italiano, che per questo prestava soprattutto attenzione ai legami tra gli studenti somali e il Partito comunista, che negli anni Cinquanta aveva fatto propria la battaglia contro il colonialismo.

Nei decenni che seguono il termine del secondo conflitto mondiale, l'istruzione è dunque stata uno degli strumenti attraverso cui l'Italia ha alimentato i rapporti con le ex colonie, soprattutto con la Somalia. Giudicata oggi, l'azione italiana appare più come un tentativo di redenzione che come un'assunzione di responsabilità. L'Italia da una parte tenta di sviare le colpe di cui si è macchiata, optando per una netta cesura con la prassi coloniale, dall'altra sfrutta gli strumenti a propria disposizione, come l'istruzione, per continuare a mantenere una qualche forma di controllo sui territori dominati nei decenni precedenti.

3.3 Dall'università in Africa all'università africana: l'Università della Somalia

Come si è detto, l'esigenza di inaugurare degli istituti universitari africani inizia ad emergere già durante il secondo conflitto mondiale. Gli studi universitari e la ricerca scientifica rappresentavano l'unico coronamento possibile per il sistema di istruzione che si stava formando. L'università, fondamentale simbolo di indipendenza, rappresentava un traguardo ambito non solo dai Paesi africani, ma anche dalle ex potenze coloniali decise a instaurare forme di autogoverno in questi territori. Nel 1943, ad esempio, è su iniziativa britannica che nasce la *Royal Commission on Higher Education in the Colonies* con il compito di favorire lo sviluppo dell'istruzione superiore all'interno delle colonie e instaurare nuove forme di cooperazione con le università britanniche. Questa iniziativa viene presa in un momento storico così delicato perché è nel corso della guerra che la Gran Bretagna realizza l'importanza di concedere l'autonomia alle colonie. Il conflitto aveva infatti messo in luce quanto l'Africa potesse rappresentare una risorsa e, per questo, quanto in futuro avrebbe potuto giovare essere stati i facilitatori di questo processo di emancipazione.

La prima università a essere istituita su raccomandazione della *Royal Commission* è lo *University College* dell'odierno Ghana (all'epoca Costa d'Oro) nell'agosto del 1948. Su indicazione della Commissione il governo britannico si occupò di istituire un consiglio interuniversitario a titolo consultivo, che si riservò anche di approvare le nomine accademiche e assicurò l'ottenimento di fondi inglesi. Lo stretto legame con l'Inghilterra è durato per un decennio, fino a quando nel 1960 è stata avanzata la richiesta di convertire l'istituto nell'*University of Ghana*, ufficialmente istituita da una legge del Parlamento nell'ottobre del 1961.

Peculiarità delle università istituite per mano inglese era lo stretto collegamento con il mondo accademico londinese, anche perché la maggioranza dei docenti erano forniti dall'Inghilterra. Ma in Africa, i contesti della decolonizzazione dell'istruzione in generale, e dell'istruzione universitaria in particolare, variano ampiamente. Molti fattori spiegano tale diversità: dalle differenze tra le società precedenti al colonialismo europeo, ai diversi colonialismi, oltre che ai differenti processi di liberazione dall'occupazione coloniale.

Si pensi ad esempio alla Somalia. Il territorio somalo così come lo conosciamo oggi è un prodotto del XX secolo. Prima di allora le popolazioni somale, anche se vicine dal punto di vista culturale oltre che geografico, vivevano frammentate in clan. In un contesto di questo tipo è presumibile che un sistema educativo fosse presente, anche se attuato in maniera informale attraverso le linee guida tribali e, in altra forma, attraverso le scuole coraniche. Un'educazione di questo tipo, seppure meno sviluppata, non poteva che avere un impatto positivo su coloro che ne usufruivano.

Walter Rodney, analizzando più in generale il contesto africano, sottolineava:

The following features of indigenous African education can be considered outstanding: its close links with social life, both in a material and spiritual sense; its collective nature; its many-sidedness, and its progressive development in conformity with the successive stages of physical, emotional and mental development of the child. There was no separation of the education and the productive activity. Altogether, through mainly informal means, pre-colonial African education matched the realities of pre-colonial African society and produced well-rounded personalities to fit into that society¹⁵⁷.

¹⁵⁷ Rodney Walter, *How Europe underdeveloped Africa*, New York, Verso Books, 2018, p. 239.

Tra i più conosciuti e citati aforismi africani c'è anche la frase dello scrittore maliano Amadou Hampâté Bâ: «Quando muore un anziano, è come se bruciasse una biblioteca»¹⁵⁸ a dimostrazione di quanto cultura e tradizione orali fossero consolidate nel continente.

Quindi, come nella maggior parte dei territori africani, prima del periodo coloniale in Somalia non si riscontrava un moderno sistema scolastico, ma esistevano forme di istruzione.

Il sistema scolastico coloniale della Somalia nasce su iniziativa dei missionari ancora prima dell'ufficiale fondazione della colonia italiana nel 1908. Anche se fino ai primi anni Venti del Novecento la presenza cattolica in Somalia era relativamente debole e questo era riconducibile sia all'anticlericalismo ancora vivo in alcuni ambienti coloniali che alla mancanza di fondi e risorse umane. Pur sostenendo il progetto della Società antischiavista d'Italia, nata a Palermo nel 1888 su iniziativa del fervente cattolico Filippo Tolli allo scopo di liberare gli africani dalle dure condizioni di schiavitù in cui versavano, i governanti vietavano qualsiasi forma di proselitismo religioso per timore che questo potesse alimentare delle tensioni con la società musulmana presente sul territorio. Mahammed Abdille Hasan (1856-1920), ribattezzato dai britannici "il mullah pazzo", era ad esempio a capo di un movimento di resistenza anticoloniale contrario alla presenza cristiana in Somalia.

Il compito assegnato ai trinitari¹⁵⁹ presenti in Somalia era quindi quello di occuparsi della beneficenza e della formazione della popolazione locale. Mentre i coloni italiani sostenevano le spese scolastiche per l'istruzione dei propri figli, il governo coloniale finanziava quelle della popolazione locale.

Anche se già nel corso di un dibattito parlamentare del 1910:

il deputato Baslini si faceva portavoce di una convinzione ormai accreditata all'interno degli ambienti coloniali italiani: a prescindere dai principi che regolavano la politica religiosa perseguita nel paese, nei domini oltremare il governo aveva il dovere di proteggere e sostenere i

¹⁵⁸ De Leo Paolo, *Anziani e biblioteche: alcune situazioni impreviste*, in "Lares" vol. 79, n. 2-3, 2013, p. 267.

¹⁵⁹ I trinitari appartengono all'Ordine religioso della Santissima Trinità, che aveva come missione la redenzione dei cristiani resi schiavi per mano dei musulmani.

missionari a tutto vantaggio della conquista coloniale, secondo una linea additata da altre potenze europee¹⁶⁰.

Bisogna attendere qualche anno prima che la politica italiana viri effettivamente in questa direzione, più per sopperire alla mancanza di risorse che per una nuova politica religiosa.

Una maggiore coesione tra missionari e autorità coloniali si realizza quando il 21 ottobre del 1923 Cesare Maria De Vecchi, figura di spicco del fascismo dell'epoca¹⁶¹, viene nominato governatore della Somalia¹⁶². Nomina che, secondo quanto raccontato da Angelo del Boca, era più che altro una punizione visti i difficili rapporti tra lui e Mussolini:

In una lettera del 18 dicembre 1922, dopo averlo accusato di essere un temerario calunniatore, Mussolini soggiungeva: «Avresti poi aggiunto che il merito della marcia su Roma è tuo, mentre io sarei stato a Milano a vestire la camicia nera. Anche questo è inesplicabile perché tu sai benissimo che la marcia su Roma l'ho ideata io, l'ho voluta io e all'ultimo l'ho imposta io»¹⁶³.

De Vecchi, come i propri predecessori, porta avanti una politica volta all'espansione territoriale, messa in atto attraverso l'espropriazione delle terre e l'incremento degli insediamenti italiani. L'accentramento del dominio italiano che ne consegue è ciò che permette ai missionari di incrementare la propria azione sul territorio, forti della protezione dell'Italia. I trinitari riponevano grandi speranze nella figura di De Vecchi soprattutto per la sua fama di fervente cattolico. Viene quindi accolto positivamente l'accordo stipulato tra governo italiano e missionari trinitari nel 1923, secondo il quale i missionari potevano occuparsi della formazione dei soli giovani indigeni, ma fermo restando il veto alla propaganda religiosa. L'istruzione dei trinitari doveva rifarsi alle direttive stabilite dal governo e, per

¹⁶⁰ Ceci Lucia, op. cit., 2006, p. 9.

¹⁶¹ «Si trattava di un personaggio di primo piano del fascismo di quegli anni: due lauree, sei medaglie al valor militare nella Prima guerra mondiale, leader del movimento fascista in Piemonte, deputato nel 1921, quadrumviro della marcia su Roma, sottosegretario nel primo governo Mussolini, con solida fama di monarchico, di cattolico e di squadrista intransigente» in Ceci Lucia, *Il vessillo e la croce. Colonialismo, missioni cattoliche e islam in Somalia (1903-1924)*, Pisa, Carocci, 2006, pp. 250-251.

¹⁶² Santarelli Enzo in "Enciclopedia Treccani". Fonte: https://www.treccani.it/enciclopedia/de-vecchi-cesare-maria_%28Dizionario-Biografico%29/

¹⁶³ Del Boca Angelo, *Gli italiani in Africa orientale. La conquista dell'Impero*, Milano, Mondadori, 2001, p. 51 [I ed. 1992].

questo, le materie scolastiche includevano ad esempio l'insegnamento della morale e dell'educazione civica, strumentali a porre sotto una luce positiva il dominio coloniale e ciò che ne conseguiva. Ma già nel gennaio 1924 padre Francesco Saverio, generale dei trinitari, annuncia il ritiro dei propri missionari dal territorio somalo per permettere l'insediamento di altri missionari. In questo modo si pone definitivamente fine alla presenza dei trinitari in Somalia: padre Saverio imputa alle pressioni esercitate da De Vecchi la causa di questo ritiro, ma è anche vero che i contrasti interni alla missione erano ormai incontrollabili. In seguito a questo ritiro gli istituti si ritrovarono però nel caos, come denunciato dallo stesso De Vecchi. Si dovette attendere il luglio dello stesso anno prima che il posto dei trinitari venisse preso dall'Istituto della Consolata di Torino che, secondo quanto raccontato dallo stesso De Vecchi in *Orizzonti d'Impero. Cinque anni in Somalia*, riuscirono a risanare le mancanze dei trinitari in ambito educativo:

L'istruzione in Somalia era rimasta fino all'anno 1924 in una forma poco più che embrionale e non rispondeva neppure alle limitate esigenze della popolazione indigena e tanto meno di quella europea nonché bene inteso alla educazione di alcuno. Nei primi mesi del 1925 [...] erano giunti in Somalia a sostituire la missione dei Trinitari i Padri della Consolata [...]. Si trattava di un ordine religioso di larga e ormai matura esperienza coloniale e in modo specifico dell'Africa Orientale: da esso si poteva attendere con assoluta fede ogni buona e intensa opera anche nel campo della educazione e della istruzione. [...] Anche in questo, dunque, il Regime aveva, come si è visto, dal 1923 in poi, fatto compiere alla Colonia anche in questo campo i dovuti progressi¹⁶⁴.

Il colonialismo in Somalia era in linea con il generale schema di appropriazione delle risorse e il conseguente sfruttamento della popolazione e della terra. Così come l'istruzione coloniale in Somalia era pensata per soddisfare le esigenze amministrative e tecniche di basso livello dei colonizzatori, che cercavano di formare una nuova generazione capace di governare il territorio coloniale sotto l'impronta occidentale.

¹⁶⁴ De Vecchi Cesare Maria, *Orizzonti d'Impero. Cinque anni in Somalia*, Milano, Mondadori, 1935, pp. 348-352.

Essendo modellata dalle forze sociali, l'educazione dell'epoca promuoveva i temi della subordinazione, dello sfruttamento e del rapporto di sviluppo inverso tra colonizzato e colonizzatore.

In questo senso appare paradossale che il colonialismo in Occidente fosse rappresentato come il tentativo di favorire l'avanzamento ad uno stadio più sviluppato di società non industrializzate e per questo ritenute primitive.

Tra le prime scuole coloniali aperte in Somalia rientra quella della Società Dante Alighieri. La Società era nata a Roma nel 1899 allo scopo di tutelare e diffondere la lingua e la cultura italiana al di fuori del territorio nazionale, così nel 1907 aveva fondato questa scuola in Somalia per insegnare ai bambini la lingua italiana.

Gli studi impartiti ai giovani somali si limitavano allo stretto necessario per renderli autonomi nello svolgimento di compiti amministrativi e tecnici di basso livello perché il raggiungimento di un maggiore grado di istruzione avrebbe rappresentato una minaccia per la longevità del colonialismo.

I piani per l'istruzione nelle zone principali della Somalia stavano ottenendo un discreto successo, ma lo stesso non avveniva nelle zone rurali del Paese che all'epoca raccoglievano la maggior parte della popolazione. Gli sforzi italiani per estendere le scuole professionali in queste aree ottennero maggiori risultati nelle zone stanziali del Sud della Somalia piuttosto che nei distretti pastorali dove i genitori erano restii a rinunciare ai figli per la gestione di greggi e campi. Anche a causa dell'avversione verso gli insegnanti espatriati e dell'impreparazione dei docenti somali, i tassi di abbandono registrati nelle scuole rurali erano molto più elevati.

Con l'avvento delle lotte per l'indipendenza della Somalia attorno alla metà degli anni Quaranta, il dibattito attorno al tema dell'istruzione acquisisce una crescente importanza. L'educazione rappresentava una priorità agli occhi dei gruppi di liberazione per sminuire il ruolo del conflitto tribale.

Nel novembre del 1949 la quarta Assemblea Plenaria delle Nazioni Unite raccomanda l'indipendenza della ex Somalia Italiana al termine di un regime internazionale di tutela della durata di dieci anni da affidare all'Italia.

La Somalia raggiunge l'indipendenza nel luglio 1960 e il futuro dell'istruzione appare promettente: «On the eve of independence, a little more than 16,000 pupils

were enrolled in primary schools, about 2,800 in intermediate schools, and 782 in higher secondary schools. About 500 Somalis were enrolled in vocational schools»¹⁶⁵.

È proprio in questo periodo che l'Università nazionale somala pone le sue radici. All'epoca, nel piano quinquennale per la politica scolastica del Paese, non era stata prevista la creazione di istituti di istruzione superiore, in parte per il numero limitato di studenti che ne avrebbero usufruito, ma anche per i costi proibitivi dell'iniziativa. Così gli studenti meritevoli lasciavano la Somalia grazie alle borse di studio per frequentare università italiane o di altri paesi occidentali. Ma presto questo meccanismo si dimostra insufficiente per la formazione del numero di studenti in continuo aumento.

È nel 1954 che nasce un istituto di formazione superiore che offriva corsi biennali di discipline giuridiche, economiche e sociali. Per questa occasione presenzia a Mogadiscio anche l'allora preside della facoltà di Scienze politiche di Padova, Ettore Anchieri.

Nel 1956 anche l'assistente ordinario presso la cattedra di Storia moderna della facoltà di Scienze politiche a Padova, Dino Fiorot, è invitato in Somalia dal ministero degli affari esteri per collaborare alla fondazione del corso di diritto ed economia. L'Università di Padova era stata infatti scelta, assieme a quella di Roma, per operare nel campo dell'istruzione dando vita a un istituto universitario somalo. L'Ateneo di Padova invia quindi i propri docenti in Somalia: Fiorot si trasferisce già nel 1956 e si ferma per circa un decennio assieme alla moglie, Carmen Meo, che assume una cattedra all'interno del Magistero. I legami tra questi atenei favoriscono anche gli scambi di studenti, molti dei quali finiscono per ricoprire cariche dirigenziali:

È il caso, esempio eccellente, di Abdirashid Ali Shermarke, tra i primi studenti a frequentare l'Istituto di Mogadiscio e che successivamente, grazie a una borsa di studio dello Stato italiano, può proseguire gli studi a Roma, laureandosi nel 1959 a Scienze politiche. Una volta rientrato in Somalia nel 1960, anno dell'indipendenza, diviene primo ministro del primo governo somalo autonomo: è scelto per svolgere questo

¹⁶⁵ Dawson George G., *Education in Somalia*, in "Comparative Education Review", vol. 8, n. 2, 1964, p. 204. URL: https://www.jstor.org/stable/1186439?seq=3#metadata_info_tab_contents

incarico «proprio per la sua formazione specialistica» ricevuta tra Mogadiscio e l'Italia¹⁶⁶.

E alla morte di Shermarke, assassinato nel corso di una visita ufficiale, a prendere il potere è Siad Barre, che aveva frequentato la Scuola Allievi Ufficiali a Firenze. Sebbene si trattasse di un sistema essenzialmente pensato per formare dei professionisti somali in grado di operare una volta ottenuta l'indipendenza, questi istituti non trascuravano le materie linguistiche, religiose e culturali. Erano ad esempio tenuti dei corsi che permettevano la formazione in diritto civile e pubblico, finanza, storia e geografia, comprendendo però anche corsi di arabo e italiano. Le facoltà di Economia e Giurisprudenza hanno rilasciato circa sessanta diplomi tra il 1954 e il 1960, la maggior parte dei laureati in questi anni ha anche avuto la possibilità di completare i propri studi universitari nelle università italiane grazie alle borse di studio elargite: «l'Istituto di Scienze Giuridiche ed Economiche fondato nel '54 che costituiva in pratica una "dependence" della università di Padova»¹⁶⁷.

È lo scoppio della rivoluzione somala nell'ottobre del 1969 a segnare un punto di svolta anche nella storia culturale della Somalia. Dopo il dibattito interno in merito alla necessità di avere un'università nazionale o formare i propri studenti all'estero, prevalse la prima opzione e nel 1969 l'istituzione prende il nome di *Somali National University*:

pensato, creato e organizzato dall'Italia, vi insegnano [...] docenti italiani, in lingua italiana. Gli esami fatti a Mogadiscio sono riconosciuti dalle Facoltà universitarie italiane e questo accordo agevola quegli studenti, somali e italiani, che vogliono perfezionarsi, in un secondo momento, in Italia¹⁶⁸.

Infatti, nonostante il mutato contesto politico, i rapporti con l'Ateneo padovano non si interrompono. La collaborazione prosegue al punto che nel corso degli anni Settanta si aggiungono le facoltà di Agraria, Medicina, Veterinaria e Ingegneria; a

¹⁶⁶ Simone Giulia, «La facoltà cenerentola». *Scienze politiche a Padova dal 1948 al 1968*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 83-84.

¹⁶⁷ Malesani Pierluigi (a cura di), *Rapporto CENSIS. La cooperazione italiana per l'Università Nazionale Somala*, Roma, Fratelli Palombi Editori, 1986, p. 19.

¹⁶⁸ Simone Giulia, op. cit., 2017, p. 84.

cui si sommarono Giornalismo, Scienze¹⁶⁹, Scienze politiche e Studi Islamici negli anni Ottanta. Di fronte alla richiesta di cooperazione avanzata dal governo somalo: «L'Italia fu l'unico paese, fra i diversi interpellati, che rispose positivamente alla richiesta, attraverso rapporti di collaborazione con diverse sedi universitarie italiane»¹⁷⁰. E così, come afferma Antonio Cappelli: «Sullo sfondo dei drammatici avvenimenti che hanno caratterizzato la storia della Somalia [...] si è realizzata in quel Paese la più ambiziosa esperienza di cooperazione universitaria che mai l'Italia abbia portato avanti nel mondo»¹⁷¹.

L'opinione somala rispetto ai benefici o ai rischi di un'istruzione di stampo occidentale era discordante. Secondo Mohamoud Ahmed Ali, da molti considerato l'artefice della moderna educazione somala, gli studenti somali avrebbero dovuto entrare in contatto con l'istruzione occidentale solo una volta terminati gli studi nelle scuole coraniche¹⁷². L'università somala continuò a essere strutturata secondo il modello italiano:

ebbe un'impostazione rigidamente conservatrice e del tutto avulsa dalla realtà del paese ospite. Nei piani di studio, per esempio, niente appariva che riguardasse anche solo le tradizioni giuridiche, economiche, sociali della Somalia, o che si riferisse ai suoi problemi strutturali e sovrastrutturali¹⁷³.

L'intervento italiano è stato indirizzato soprattutto alle facoltà tecnico-scientifiche e ai programmi linguistici. Nonostante la lingua somala fosse stata introdotta come lingua ufficiale sia nell'ambito scolastico che in quello dell'amministrazione già nel 1972, nel 1977 viene inaugurato un programma linguistico per l'apprendimento della lingua italiana, lingua che ancora doveva essere utilizzata dagli studenti iscritti come lingua veicolare.

Come raccontato dalla Presidente del Centro Studi Somali dell'Università degli Studi di Roma Tre, Annarita Puglielli, la scelta dell'italiano come lingua veicolare

¹⁶⁹ Le facoltà di Geologia e Chimica iniziano nel 1973, ma tra il 1987 e il 1988 si fondono nella facoltà di Scienze con l'aggiunta dei corsi di laurea in Fisica e Matematica.

¹⁷⁰ Malesani Pierluigi (a cura di), op. cit., 1986, p. 19.

¹⁷¹ Cappelli Antonio, *Somalia. Il sangue e l'incenso. La "follia universitaria" nella bufera somala*, Roma, Gangemi editore, 2011, p. 74.

¹⁷² Cassanelli Lee e Abdikadir Farah Sheikh, *Somalia: Education in Transition*, in "An International Journal of Somali Studies", vol. 7, 2008, p. 96.

¹⁷³ Pestalozza Luigi, *Somalia, cronaca della rivoluzione*, Bari, Dedalo libri, 1973, p. 321.

a suo tempo è stata criticata soprattutto perché incapace di introdurre gli studenti in un circuito di comunicazione planetario, come avrebbe potuto fare l'inglese. I motivi di questa scelta, da parte somala, risiederebbero nel fatto che l'italiano aveva una propria concreta esistenza in Somalia, era stata proprio l'Italia a mettersi a disposizione per lo sviluppo dell'università somala e un domani una lingua come l'italiano (piuttosto che, ad esempio, l'inglese) avrebbe potuto cedere il passo molto più facilmente alla lingua nazionale. Dal punto di vista dell'Italia il ricorso alla lingua nazionale era sicuramente motivo di prestigio, ma rendeva anche più agevole l'individuazione di docenti italiani¹⁷⁴ da impiegare tra le file dei docenti in Somalia. Ma il programma linguistico operava anche su un altro versante, quello della lingua somala: al fine di stabilire dei canali di comunicazione tra queste due culture, si riteneva indispensabile la creazione di una grammatica di riferimento e di un dizionario bilingue¹⁷⁵. Questo ha portato, ad esempio, alla pubblicazione di un primo *Dizionario Somalo Italiano* nel 1961 e un secondo nel 1985.

Secondo i dati raccolti, gli studenti somali che si sono iscritti all'Università di Padova dall'anno accademico 1958-1959 al 1973-1974 sono 91¹⁷⁶. Hanno frequentato le facoltà di Medicina, Scienze Politiche, Giurisprudenza, Scienze matematiche, Ingegneria, Economia, Farmacia e Agraria. Circa il 30% di questi ha concluso i propri studi laureandosi a Padova, il primo è stato Mohammed Ali Sciarmani che si è laureato in Scienze politiche il 12 luglio del 1962 con una tesi dal titolo *Evoluzione costituzionale della Somalia in regime di amministrazione fiduciaria fino all'indipendenza* il cui relatore era il professore Dino Fiorot¹⁷⁷.

I progetti educativi si sono dovuti però scontrare con la realtà del territorio somalo:

¹⁷⁴ «Si studiava come se si fosse in Italia e italiani, mentre poi i professori inviati per brevi periodi a tenere i loro corsi del tutto estranei alla realtà somala, ben presto si distinsero per la maggiore preoccupazione di passare piacevoli vacanze sull'Oceano Indiano, che per l'interesse e la voglia di dare più di un'istruzione superficiale» Pestalozza Luigi, op. cit. 1973, p. 321.

¹⁷⁵ Con l'avvento del colonialismo la Somalia acquisisce le due lingue scritte utilizzate nella ex colonia italiana e britannica. Prima del 1972, quando il somalo diventa la lingua dello Stato, non esisteva un sistema ufficiale di scrittura della lingua somala.

¹⁷⁶ La significativa presenza di studenti somali, e più in generale africani, è la dimostrazione della relazione che lega Padova e questi territori. Un legame che prosegue ancora oggi dato che nel 2020 l'Università di Padova, assieme ad altri cinque Atenei italiani, ha aderito all'*Italian Higher Education with Africa*, una fondazione nata allo scopo di promuovere l'internazionalizzazione degli istituti universitari in Africa e favorire, attraverso la cooperazione, lo sviluppo locale.

¹⁷⁷ Il professore Dino Fiorot, come visto in precedenza, ha vissuto per un periodo in Somalia insieme alla moglie per contribuire all'organizzazione dell'Università.

«Nel periodo che va dalla disfatta alla fine del regime, quattro furono i cavalieri dell'Apocalisse che distrussero il Paese: l'oppressione autoritaria, l'abbandono internazionale, la rovina economica, e la corruzione interna ed esterna. In quel periodo infatti la Somalia fu oppressa da Barre e dai suoi accoliti, abbandonata dalle potenze occidentali, rovinata dal Fondo Monetario Internazionale e corrotta dagli aiuti internazionali»¹⁷⁸.

Le successive vicende politiche, con la guerra civile che devastò il Paese dalla caduta di Siad Barre nel 1991 fino al 2013 e la riapertura della *Somali National University* nel 2014 con corsi tenuti in una prima fase in lingua inglese, testimoniano ancora una volta la difficoltà per i Paesi colonizzati di (ri)trovare una propria autonomia culturale.

3.4 Riflessi locali dell'esperienza coloniale italiana: il caso dell'Università degli Studi di Padova

All'inizio del XX secolo anche tra gli accademici italiani si inizia a parlare delle scienze coloniali, una nuova disciplina che era stata introdotta nei programmi di alcuni istituti universitari europei nell'ultimo quarto di secolo dell'Ottocento e che analizzava le risorse, l'amministrazione delle colonie e i popoli che le abitavano. Messa da parte la sconfitta subita ad Adua e riscoperte le proprie ambizioni coloniali, anche le università italiane si interessano alle scienze coloniali, strumentali alla formazione degli studenti che un domani si sarebbero trasferiti in Africa per assumere ruoli di amministratori o funzionari.

La storia della colonizzazione era in realtà già stata introdotta negli istituti commerciali italiani nel 1885. Materie legate all'espansione in atto erano presenti nei programmi delle facoltà di medicina e giurisprudenza già prima che scoppiasse la Prima guerra mondiale: si studiavano ad esempio la medicina tropicale e l'igiene coloniale, ma anche il diritto e la storia.

È l'Ateneo di Padova per primo a inserire un insegnamento più mirato, quello di "Storia e politica coloniale", nella facoltà di Giurisprudenza, a partire dal 1913, quando Carlo Rossetti assume la cattedra di questa materia.

¹⁷⁸ Cappelli Antonio, op. cit., 2011, p. 51.

Con l'avvento del fascismo e la conseguente nascita dell'Impero l'esigenza di formare amministratori coloniali si fa più urgente. A fronte dell'intenzione di Mussolini di trasformare i territori conquistati in nuovi centri popolati da italiani, il mondo della politica e quello accademico reclamano la creazione di un istituto dedicato alla formazione di funzionari locali. Così nel 1938 Mussolini si dichiara favorevole all'inaugurazione di un'Accademia Coloniale che si distingueva dagli altri istituti universitari per le specifiche finalità della formazione proposta.

Negli stessi anni si assiste alla nascita, in diverse città d'Italia, di altri corsi di specializzazione in scienze coloniali per gli studenti laureati. I giovani sembrano però nutrire scarso interesse verso la materia, e i corsi registrano una limitata partecipazione, tanto che l'esperienza dell'Accademia Coloniale si conclude nel 1941.

La guerra, con l'occupazione nemica delle colonie, la sconfitta e la perdita dei territori nel Trattato di pace, pone definitivamente fine a queste iniziative, annoverandole tra i progetti in cui si è registrato un fallimento del fascismo. In realtà, nonostante l'evidente impegno teso a creare strutture educative che formino gli amministratori coloniali, in Italia è mancata sempre una scuola specifica di formazione per la carriera coloniale, come si trovava invece in Francia.

Negli anni Venti, anche grazie alla maggiore flessibilità nel piano di studi conferita dalla riforma Gentile, aumentano i corsi universitari che hanno per oggetto le discipline coloniali. La crescente centralità di questa materia si riflette nella nascita a Pavia e Roma delle prime facoltà di Scienze politiche, a cui fanno presto seguito quelle di Padova, Perugia e Firenze.

La facoltà di Scienze politiche dell'Ateneo di Padova, inizialmente con il nome di "Scuola di Scienze politiche e sociali", nasce nel dicembre del 1924. Questo nuovo indirizzo di studi risponde all'esigenza di impartire ai futuri amministratori insegnamenti politico-amministrativi, oltre che giuridici. Lo scopo della facoltà è chiaro e di conseguenza si pretende che i docenti siano in linea con le idee del regime, se non addirittura militanti:

A fianco agli insegnamenti impartiti dai docenti, un altro metro di misura per definire l'allineamento della Scuola al regime durante gli anni Venti sono gli argomenti scelti in sede di discussione di laurea.

[...] Non è casuale che ben metà delle tesi approvate nel 1926 abbiano come tema il Diritto coloniale [...].

Nelle tesi degli anni seguenti il fascismo non è più sottotraccia, anzi emerge in maniera palese: molti elaborati riguardano l'amministrazione delle colonie [...], altri affrontano temi di strettissima attualità, come le bonifiche dell'Agro pontino [...] ¹⁷⁹.

Se già negli anni Venti la facoltà era vicina al fascismo, negli anni Trenta lo è ancora di più. Con la proclamazione dell'Impero, molti altri settori della ricerca a Padova si allineano alle necessità del regime: nel 1936 l'Ateneo promuove missioni scientifiche nel continente africano, viene allestita una Clinica delle malattie tropicali sotto il controllo della facoltà di Medicina e aumentano anche i corsi di cultura coloniale nella facoltà di Scienze politiche.

È sempre nel periodo del fascismo che la già menzionata "Storia e politica coloniale" diventa una disciplina caratterizzante della facoltà di Scienze politiche, affiancandosi al più tradizionale insegnamento di Storia moderna. A partire dal 1936 viene annualmente bandito un concorso per una libera docenza in questa materia, a conferma dell'interesse del regime verso questo tipo di formazione. A insegnare tale materia sono funzionari con un ruolo attivo nell'amministrazione coloniale e persone che si occupano di propagandare la politica coloniale nell'opinione pubblica italiana.

Negli anni del governo Mussolini, i docenti universitari non erano soggetti a programmazione ministeriale dettagliata. I contenuti dei corsi dipendevano quindi soprattutto dai professori e dal contesto generale in cui si operava. Si riteneva però che l'insegnamento coloniale dovesse avere forti contenuti educativi.

La linea narrativa dell'insegnamento è ovviamente funzionale alla politica coloniale degli anni Trenta: assumendo come esempio la storia italiana, si mettevano in luce ed esaltavano le qualità della nazione dal punto di vista politico e culturale. A variare, a discrezione del docente, sono invece i periodi storici insegnati: c'è chi racconta le vicende delle repubbliche marinare e chi ripercorre la storia partendo non solo dai romani, ma dai fenici e dai greci, impostando quindi un tema di "continuità" funzionale a legittimare una tradizione italiana di governo

¹⁷⁹ Simone Giulia, *Fascismo in cattedra. La Facoltà di Scienze politiche di Padova dalle origini alla Liberazione (1924-1945)*, Padova, Padova University press, 2015, pp. 73-74.

coloniale. Negli anni Trenta, la nozione di italianità viene proposta secondo linee più severamente allineate con il regime, individuando due principali nemici: *in primis* la superiorità italiana rispetto alla popolazione africana, descritta come violenta e bestiale, *in secundis* la presa di distanza rispetto alle politiche degli italiani liberali.

Con la fine del secondo conflitto mondiale i docenti di discipline coloniali vengono chiamati a dimostrare la propria posizione di fronte a una Commissione di epurazione del personale universitario: i docenti di discipline coloniali, dato il taglio “militante” spesso assunto dal loro insegnamento, sono particolarmente coinvolti nella procedura. La quasi totalità dei docenti supera con successo il vaglio di curricula e pubblicazioni da parte della Commissione. Il proscioglimento di questi docenti non è semplicemente una mancata punizione: con la decisione di lasciarli in cattedra si permette loro di perpetuare gli stessi insegnamenti. Ma questo d'altronde è in linea con la situazione del tempo: l'Italia, in quegli anni, ancora reclamava i propri possedimenti coloniali e ottiene infatti l'amministrazione fiduciaria della Somalia. Per un certo aspetto, la continuità negli studi di diritto coloniale, seppure giustificata dal fatto che esistevano colonie di altri Paesi, significava anche il tentativo di non praticare o di minimizzare la discontinuità con il periodo precedente: un atteggiamento diffuso, che trova un riflesso anche negli istituti universitari. Per fare un solo esempio, il *Diritto coloniale* di Rolando Quadri viene ripubblicato, continuità, da Cedam dal 1950 al 1964.

Alla fine della Seconda guerra mondiale, però, lo stretto legame mantenuto negli anni con il regime fascista motiva la chiusura di tutte le facoltà di Scienze politiche d'Italia. Si esclude una valutazione caso per caso e si invitano i docenti a trasferirsi a Giurisprudenza. Così il 16 luglio del 1945 anche il Consiglio della facoltà di Scienze politiche di Padova cessa di esistere:

Se la Facoltà era stata fascista, questo era avvenuto perché – pur progettata da lungo tempo – ebbe la ventura di nascere e di svilupparsi durante gli anni del regime. [...] L'Italia fascista non poteva che produrre una Facoltà di Scienze politiche fascista poiché, dato il tipo di discipline che vi si insegnavano, era la più plasmabile. La Facoltà era stata, dunque, uno specchio della storia nazionale. E nel clima di

rinascita democratica riprenderà la sua funzione originaria di insegnare le scienze politiche, ovviamente epurate dal marchio del regime¹⁸⁰.

Infatti, si tratta di una pausa e non di una fine. Tre anni dopo, nel 1948, quando il ministero della Pubblica istruzione riprende in considerazione il ripristino delle facoltà di Scienze politiche in Italia, anche a Padova si riaprono le iscrizioni¹⁸¹.

La riattivazione del corso di Scienze politiche si colloca all'interno di un'offerta formativa che è già ampia e consolidata, e che propone, tra l'altro, i corsi in Medicina, Giurisprudenza e Ingegneria. Mentre altri verranno aggiunti successivamente, come quello di Statistica (attivato nel 1968) e Psicologia (attivato nel 1971), mentre quello di Agraria era già stato attivato nel 1946.

A partire dagli anni della ricostruzione dell'Italia e della sua identità si apre un periodo che porterà alla ripresa economica degli anni Sessanta e al cosiddetto boom economico, un decennio di intensa crescita per il nostro Paese, anche dal punto di vista demografico.

È questo il lasso temporale che è stato analizzato durante il tirocinio condotto per studiare l'andamento delle iscrizioni degli studenti stranieri nell'Università, con l'obiettivo di ricostruire l'azione e il ruolo dell'Ateneo di Padova nei rapporti tra l'Italia e l'estero in merito alla didattica internazionale.

L'analisi ha riguardato l'evoluzione della formazione di studenti stranieri nell'Università di Padova in termini di flussi sotto il profilo quantitativo (numero degli studenti stranieri) e sotto il profilo della provenienza; delle discipline di studio e del genere. I risultati hanno evidenziato il prevalere tra gli studenti stranieri della formazione in campo scientifico più che in ambito umanistico, una scelta probabilmente dettata dalla necessità di supportare la crescita dei Paesi d'origine con l'acquisizione di competenze fondamentali.

La prima fase di questo studio è stata condotta presso la sede del Centro per la storia di Palazzo Bo, dove è stata avviata la ricerca sotto la guida del Dottore Pegoraro, che ha fornito le principali spiegazioni per poter procedere al reperimento delle informazioni necessarie. Si sono quindi visionati i Verbali delle adunanze del

¹⁸⁰ Simone Giulia, op. cit., p. 155.

¹⁸¹ Simone Giulia, *«La facoltà cenerentola». Scienze politiche a Padova dal 1948 al 1968*, Milano, Franco Angeli, 2017, p. 27.

Senato accademico dal 1950 al 1975 circa, per verificare e quantificare le domande d'iscrizione all'Ateneo dei vari studenti stranieri.

Nelle premesse condivise con la professoressa Calandri il censimento avrebbe dovuto concentrarsi e limitarsi alle domande di iscrizione degli studenti provenienti dall'Africa e dal Corno d'Africa. In realtà, a seguito dell'interesse mostrato dal Centro verso i dati che stavano emergendo, si è deciso di ampliare l'indagine a tutti gli studenti stranieri, indipendentemente dal Paese di provenienza.

Dopo questa prima raccolta, attraverso la consultazione delle rubriche degli immatricolati di quegli anni, è stato verificato se i vari studenti, dopo aver presentato domanda, si fossero effettivamente immatricolati presso l'Università di Padova. Questa verifica ha consentito di appurare che alla gran parte delle domande iniziali non aveva fatto seguito una reale iscrizione all'Ateneo, per la rinuncia dei richiedenti.

Una volta terminata la raccolta dei dati si è passati allo studio delle informazioni reperibili su ciascuno studente. Quest'ultima parte del lavoro è stata svolta presso l'Archivio storico di Legnaro, dove sono custoditi i fascicoli di tutti gli studenti dell'Università di Padova. Si è trattato della parte più complessa e delicata del lavoro, che ha permesso di ottenere informazioni dettagliate per ciascuno studente: è stato così possibile individuare i luoghi e le date di nascita, l'andamento degli studi e visionare, se presenti, le tesi presentate al termine dei loro percorsi. Tra i dati emersi, uno in particolare ha messo in luce come la stragrande maggioranza degli studenti stranieri non abbia in realtà terminato gli studi, o quanto meno non l'abbia fatto presso l'Ateneo di Padova.

L'esperienza del tirocinio ha quindi consentito di mettere a disposizione dell'Università un censimento dettagliato degli studenti stranieri che hanno studiato nell'Ateneo dal 1950 al 1975.

Tra gli anni accademici 1950-51 e 1974-75 hanno fatto richiesta di ammissione all'Università di Padova 2791 studenti provenienti dall'estero. Dal 1950 fino ai primi anni Sessanta la stragrande maggioranza, se non la totalità, delle domande d'ammissione proviene dagli Stati Uniti e dalla Grecia. Gli studenti americani, prevalentemente uomini, sono 297 e hanno già iniziato i propri studi in diversi *college*; i loro cognomi rivelano un'origine chiaramente italiana (ad es. Mistretta,

Capocasale, Peluso), mentre i nomi sono quasi sempre americani, probabilmente perché si tratta dei figli di emigranti. I greci invece si dividono in 358 studenti e 74 studentesse¹⁸². Entrambi i gruppi si iscrivono prevalentemente ai corsi di medicina e ingegneria.

A fronte di un dato così ampio si è stabilito di concentrare l'indagine sugli studenti provenienti da Paesi dell'Asia, dell'Africa, dell'America latina e dell'Oceania. La ricerca si è così ristretta a 1714 studenti provenienti per la maggior parte dal Medio Oriente (vedi grafico 3.1).

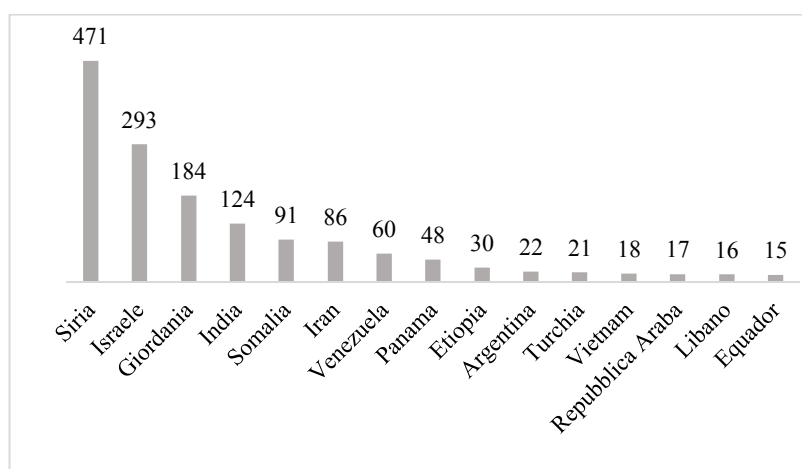


Grafico 3.1 Principali Stati di provenienza degli studenti dalle aree dell'Asia, America latina e Oceania

Da queste aree geografiche si è potuto evidenziare come per la maggior parte si tratti di studenti di sesso maschile: con 1462 maschi e solo 200 studentesse, a cui si sommano altre 52 persone di cui non è stato possibile determinare con certezza il sesso per mancanza di dati. Sulla presenza di un solo 12% di studentesse influisce certamente il periodo storico, ma pesano anche i contesti geografici di provenienza. Tra questi giovani il maggior numero proviene dalla Siria, con 471 domande d'ammissione, che si concretizzano in 416 iscrizioni. Il numero di 1714 studenti stranieri è notevole, va tuttavia analizzato facendo considerazioni specifiche.

Innanzitutto, bisogna eliminare 525 studenti che, pur avendo presentato domanda ed essendo stati ammessi, non hanno in realtà proceduto all'immatricolazione. Dopodiché vanno detratti altri 821 studenti, che si sono allontanati dall'Ateneo di Padova durante il loro percorso di studi per i più svariati motivi. Alcuni hanno

¹⁸² L'alta presenza greca si spiega con il *numerus clausus* esistente al tempo nelle università greche.

rinunciato agli studi, altri sono stati sospesi, altri sono deceduti. La maggior parte ha deciso di proseguire gli studi, cambiando però Ateneo. Non è dato sapere le ragioni di questi trasferimenti. Conosciamo le destinazioni di questa “migrazione” che spaziano dal Nord al Sud Italia, anche se gli Atenei verso cui si è verificato il maggior numero di trasferimenti sono quelli di Bologna, Parma, Ferrara, Perugia, Verona e Modena. Senza elementi sicuri è difficile fare delle congetture, si può solo ipotizzare che la sopraggiunta conoscenza dell'offerta didattica degli altri Atenei, oltre a fattori personali, abbia portato gli studenti stranieri a spostarsi in piccole e medie città.

Nell'arco di tempo analizzato il numero di iscrizioni è aumentato considerevolmente. La maggior parte di domande d'ammissione degli studenti stranieri perviene tra il 1955 e il 1964, si registra poi un leggero calo, ma la tendenza è presto invertita. Si tratta di numeri significativi se rapportati al periodo storico in cui si collocano.

Rispetto al numero iniziale di 1714 studenti che avevano presentato domanda d'iscrizione all'Università di Padova, secondo i dati che è stato possibile rintracciare, solo 368 si sono effettivamente laureati nell'Ateneo. La maggior parte degli studenti che hanno concluso il loro percorso di studi si sono laureati in Medicina, circa 36 hanno invece conseguito la laurea in Farmacia e i restanti sono divisi tra diversi corsi di laurea.

Le tesi di laurea che è stato possibile visionare sono tutte redatte in lingua italiana e dimostrano che quindi il percorso di studi veniva compiuto in italiano.

Un altro aspetto da evidenziare riguarda i temi delle tesi stesse: laddove il percorso di studi lo rendeva possibile, le tesi dei candidati rimandano a temi legati ai Paesi d'origine, il che consentiva all'Università di acquisire cognizione sulle dinamiche in atto altrove e agli studenti di acquisire familiarità con il nostro approccio metodologico.

Poco più del 21% degli studenti maschi ha terminato i propri studi a Padova, mentre tra le donne la percentuale sfiora il 30%. Sono infatti 59 le ragazze che hanno portato a termine i propri studi laureandosi presso l'Ateneo di Padova e, anche in questo caso, la maggior parte si sono laureate in Medicina. Nessuna si è laureata in Ingegneria ma, a differenza degli uomini, due hanno frequentato il Magistero e si

sono laureate in Psicologia. La maggioranza delle studentesse proviene dall'India e dal Medioriente, ma anche dall'America latina e dall'Africa. Il gruppo più numeroso è quello delle studentesse indiane, che a Padova si sono laureate tutte in medicina¹⁸³.

Per quanto riguarda gli studenti indiani la loro storia si intreccia con quella della nascita del volontariato internazionale, dal momento che i primi che arrivano a Padova sono ospitati dal CUAMM, il Collegio Universitario Aspiranti Medici Missionari che nasce nel 1950 grazie all'idea e agli sforzi di Francesco Canova, medico e docente dell'Università di Padova, e alla collaborazione tra la Diocesi della città e alcuni docenti dell'Università che il professore Canova riesce a coinvolgere nel progetto¹⁸⁴. Il sogno di Canova è legato alla descrizione dell'India e della condizione della sua popolazione fatta da Gandhi nel corso di un viaggio in Italia nel 1931. Le parole del Mahatma avevano infatti colpito sia Canova che altri docenti universitari spingendoli a immaginare la possibilità di portare in India le loro competenze¹⁸⁵.

Il CUAMM si proponeva due obiettivi: offrire agli studenti con difficoltà economica provenienti dall'Africa e dall'Asia l'opportunità di accedere agli studi di medicina e aiutare giovani laureati italiani che avrebbero prestato servizio in paesi del "Terzo mondo". In realtà negli anni che vanno dalla sua fondazione al 1975 la maggior parte degli ospiti sarà costituita da studenti stranieri, prevalentemente indiani.

Il primo studente accolto dal CUAMM¹⁸⁶ è Antonio Koteswara Rao che si iscrive a Medicina nell'anno accademico 1953-1954 e si laurea nel 1963 (con 84/110),

¹⁸³ Questo dato va inquadrato nel contesto storico dell'India che solo nel 1947 diventa un Paese indipendente e nel 1950 si dota di una costituzione che concede ed assicura alla popolazione femminile libero accesso a settori come l'istruzione, oltre che l'impiego nei servizi e negli ambiti scientifici e tecnologici. Per avere un'idea più chiara, nell'anno dell'indipendenza poco più del 16% della popolazione adulta era alfabetizzato e il tasso di iscrizione scolastica femminile era notevolmente inferiore a quello maschile infatti, nel 1950, nelle scuole di educazione superiore solo il 10% era composto da ragazze.

¹⁸⁴ Per le vicende del CUAMM negli anni qui trattati si fa riferimento alla conferenza dal titolo *L'Università fra decolonizzazione e nascita della questione dello sviluppo*, tenuta il 28 aprile 2022 presso l'Università di Padova e in particolare all'intervento di Mario Zangrando, *L'esperienza del CUAMM*.

¹⁸⁵ Canova riuscì inoltre a coinvolgere l'Università di Padova nella creazione dell'Università di Medicina a Nairobi in Kenya nel 1967.

¹⁸⁶ Nel 1972 il CUAMM diventa la prima ONG che può effettuare interventi di cooperazione nei Paesi in via di sviluppo e nel 2002 cambia nome diventando Medici per l'Africa CUAMM.

mentre le prime studentesse, dato che il collegio è da subito organizzato per accogliere anche le ragazze, arrivano nel 1955. Tra queste Theresiamma Mundakappampil è stata la prima ragazza indiana a laurearsi, nel 1960 (con 107/110). Il CUAMM ospiterà ragazzi provenienti da 28 Paesi diversi e, a partire dalla fine degli anni Cinquanta, anche dall’Africa subsahariana, continuando fino nel tempo il suo impegno nel volontariato.

La ricerca d’archivio ha portato alla luce i numeri di una storia lontana in cui si intrecciano vicende storiche e personali. Accanto alle cifre, attraverso i libretti universitari, sono emersi anche i volti dei tanti studenti che hanno lasciato i loro Paesi per venire a studiare a Padova.

Conclusioni

Questo lavoro ha avuto per oggetto l'evoluzione dell'offerta formativa e, più nello specifico, dell'alta formazione degli studenti originari dei Paesi colonizzati tra l'Ottocento e il Novecento.

Poiché il sistema d'istruzione è largamente il riflesso di cambiamenti sociali, politici e culturali di un Paese, si è scelto di svolgere l'analisi del tema in parallelo con la narrazione storica degli eventi che hanno caratterizzato il periodo della colonizzazione e della seguente decolonizzazione. La vastità delle prospettive implicate dal tema ha suggerito di ricorrere a differenti focalizzazioni, considerando per campioni significativi sia l'azione locale delle potenze coloniali maggiori nel settore educativo, sia le scelte italiane sul punto. Il colonialismo italiano ha avuto vicende complicate, che hanno condizionato lo sviluppo locale, in modi e tempi diversi, ma hanno condotto anche all'accoglienza in Italia, prima e soprattutto dopo la Seconda guerra mondiale, di studenti provenienti dai Paesi coloniali (e poi Paesi "in via di sviluppo").

La ricerca e l'elaborazione di queste informazioni ha consentito di evidenziare alcuni elementi di interesse. Il più saliente, e generale, è l'impossibilità di individuare un'unica modalità di sviluppo del sistema educativo proposto dalle potenze coloniali. Questo perché la politica coloniale e l'azione nel settore della formazione variavano non solo da Paese a Paese, come ha dimostrato il confronto effettuato tra Francia e Inghilterra, ma talvolta anche da una colonia all'altra, come si vede, nel caso dell'Italia, tra la situazione in Eritrea e quanto attuato in Libia. In comune, semmai, tutte le potenze coloniali hanno alcune tendenze alquanto negative, che si palesano proprio nel settore dell'istruzione. In coerenza con l'atteggiamento di superiorità culturale che marca sempre l'esperienza coloniale, le potenze europee hanno in genere prestato ben poca attenzione alle forme di educazione preesistente nelle aree colonizzate, e proposto invece alle nuove generazioni un modello educativo in prevalenza strumentale all'occupazione (di fatto funzionale allo sfruttamento, e non allo sviluppo di attitudini di autogoverno). La proposta didattica, sia di alfabetizzazione sia di grado più elevato, è stata predisposta e organizzata per essere coerente con l'approccio dei "conquistatori" e

per mantenere in una condizione di inferiorità i popoli colonizzati, facendo però credere nel contempo che ci si prendesse cura della loro crescita culturale. La Francia, ad esempio, dichiara apertamente le proprie intenzioni quando afferma: «Soprattutto, l'educazione si propone di espandere l'influenza della lingua francese, al fine di stabilire la nazionalità o la cultura [francese] in Africa» (cfr. p. 43). Lo dimostra anche il caso del corso di studi in Ingegneria dell'Università della Tanzania negli anni Settanta (cfr. p. 49), con la stretta dipendenza dagli aiuti tedeschi, e la consapevolezza da parte degli studenti di stare ricevendo una formazione che non li avrebbe resi professionalmente indipendenti, ma avrebbe determinato solo figure di "aiutanti". Un indicatore molto significativo, rintracciabile in ognuno dei casi considerati, è proprio quello della lingua. Sia durante la fase coloniale, nelle pratiche di imposizione della lingua dei dominatori ai dominati, sia nella fase della decolonizzazione, nella scelta di privilegiare l'insegnamento di alta gamma (indirizzato apparentemente a sviluppare le potenzialità locali) ancora nella lingua delle ex potenze e non in una lingua veicolare internazionale o nella lingua locale (il caso dei docenti tedeschi in Tanzania e di quelli italiani a Mogadiscio è molto simile).

Ciò mostra che il faticoso percorso indotto dalla decolonizzazione, che dovrebbe (o avrebbe dovuto) modificare in modo irreversibile la coscienza di tutte le parti coinvolte, comporta larghi elementi di continuità, nelle pratiche e negli atteggiamenti. La presenza di zone ambigue o di "non detto" pare confermata dalla constatazione che la valenza del tema educativo nel discorso coloniale, soprattutto come condizionamento prolungato nel tempo, non è stata oggetto di molte riflessioni storiografiche: la monografia di Maria Luisa Paronetto Valier *Problemi dell'educazione in Africa* (1973) è tra i lavori più significativi per le questioni che pone.

Va aggiunto che questa ricerca considera il ventennio successivo al Secondo conflitto mondiale, e non giunge a trattare il dibattito attorno al tema della decolonizzazione dei saperi, che si è aperto infatti solo in tempi recenti. Ma appare in ogni caso, con notevole chiarezza, che la conquista dell'indipendenza politica non ha segnato per le ex colonie, o almeno non subito, l'affrancamento dalla dipendenza culturale.

La consapevolezza dei colonizzatori, come testimonia l'affermazione francese, o quella dei colonizzati, come dimostra il caso degli studenti della Tanzania, costituiscono le due facce della stessa medaglia in cui l'istruzione è "merce di scambio", esattamente come i prodotti che venivano esportati dalle colonie, con un ulteriore elemento. La cultura determinata dall'istruzione ha un potere che si manifesta in tempi lunghi, sia in senso positivo che negativo. Se l'istruzione fornisce «un intero sistema di conoscenze e di pensiero orientato in senso univocamente eurocentrico», come scrive Vittorio Lanternari, «Le conseguenze di questo processo deculturatore si ripercuotono sul piano psico-culturale generico, con l'alienazione» (cfr. p. 24).

Lo si capisce bene nel caso italiano, che conferma questo uso strumentale dell'istruzione, con un'unica possibile scusante legata al periodo fascista e al modello proposto da questo, con l'esaltazione dell'italianità che veniva sollecitata tanto all'interno dei confini nazionali che all'esterno. Solo nell'avanzato secondo dopoguerra, quando l'Università torna a essere libera da costrizioni politiche, libera nel pensiero culturale e scientifico che è in grado di offrire, quando torna cioè al suo vero obiettivo, la situazione muta e le porte della formazione si aprono per accogliere studenti di tutte le provenienze.

Il punto di vista sviluppato in questa ricerca si è concentrato sugli studenti stranieri giunti dagli anni Cinquanta a oggi presso l'Università di Padova. Un contesto assai differente da quello attuale, reso possibile grazie ai programmi di mobilità studentesca che hanno sollecitato gli scambi tra università, spingendo gli studenti a muoversi per fare esperienza all'estero. Chi vuole, ed è nelle condizioni di poterlo fare, può compiere l'intero percorso di studi universitari presso una nazione diversa dalla propria e per facilitare questa opportunità ormai quasi tutte le università propongono corsi di studio in lingua inglese, così come avviene per i dottorati di ricerca. Anche i docenti si spostano, e questa prassi internazionale consente di portare le proprie competenze all'estero, disseminando cultura, alta formazione, insieme alla ricchezza e diversità del proprio Paese d'origine.

In questa sede si è considerato un ambito assai più limitato, utilizzando dati oggettivi e i materiali per l'analisi, reperiti attraverso gli strumenti tradizionali della

ricerca storica, come gli archivi e le biblioteche¹⁸⁷, ma anche la rete, che ha consentito di avere accesso a informazioni sulle strutture educative attive nel passato e nel presente, in differenti Paesi stranieri. I dati dell'Archivio universitario hanno consentito di incrociare le vicende di giovani che sono arrivati a Padova molti decenni fa: ma quei fascicoli, e le tabelle che se ne sono potute trarre, non sono in grado di indagare altri aspetti del vissuto, che avrebbero certo rilevanza storica (che ne è stato delle carriere di studio interrotte? Che ne è stato degli studi condotti una volta rientrati nei Paesi d'origine?).

Idealmente, un lavoro come il presente dovrebbe poter comprendere anche le voci degli studenti interessati. Diversamente, come troppe volte avviene nel discorso coloniale, l'uomo colonizzatore si sostituisce anche alla voce del colonizzato.

¹⁸⁷ La ricerca si è svolta sfogliando indici alla ricerca di cenni al tema dell'istruzione. Importante è stato il contributo del ciclo di conferenze *Dall'Oltremare al Sud globale. L'Università di Padova dalla colonizzazione all'azione globale per lo sviluppo* svoltosi nel 2022.

Bibliografia

- Amin Samir, *Lo sviluppo ineguale. Saggio sulle formazioni sociali del capitalismo periferico*, trad. it. M. Ferrero, Torino, Einaudi, 1977 (ed. orig. *Le Développement inégal. Essai sur les formations sociales du capitalisme périphérique*, 1973).
- Andreani Stefano, *Breve storia della Rhodesia (1965-1980)*, Macerata, Edizioni Simple, 2012.
- Banti Alberto Mario, *L'età contemporanea. Dalla Grande Guerra a oggi*, Bari-Roma, Laterza, 2009.
- Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (eds), *Knowledges born in the struggles. Constructing the epistemologies of the global south*, London, Routledge, 2020.
- Borruso Paolo, *Debre Libanos 1937. Il più grave crimine di guerra dell'Italia*, Bari-Roma, Laterza, 2020.
- Calandri Elena, *Prima della globalizzazione: l'Italia, la cooperazione allo sviluppo e la guerra fredda 1955-1995*, Padova, CEDAM, 2013.
- Calchi Novati Gian Paolo, *L'Africa d'Italia. Una storia coloniale e postcoloniale*, Roma, Carocci, 2011.
- Cappelli Antonio, *Somalia. Il sangue e l'incenso. La "follia universitaria" nella bufera somala*, Roma, Gangemi editore, 2011.
- Ceci Lucia, *Il vessillo e la croce. Colonialismo, missioni cattoliche e islam in Somalia (1903-1924)*, Roma, Carocci, 2006.
- Césaire Aimé, *Discorso sul colonialismo seguito da Discorso sulla negritudine*, trad. it. A. Pardi, Verona, Ombre corte, 2010 (ed. orig. *Discours sur le colonialisme*, 1955).
- Dal Ferro Giuseppe e Lombardo Annalisa, *Il libro della pace*, Vicenza, Edizioni del Rezzara, 1994.
- Decraene Philippe, *Vieille Afrique, jeunes nations. Le continent noir au seuil de la troisième décennie des indépendances*, Paris, PUF, 1982.
- Del Boca Angelo, *Gli italiani in Africa orientale. II. La conquista dell'Impero*, Milano, Mondadori, 2001 [I ed. 1992].

- Del Boca Angelo, *Gli italiani in Africa orientale. 3. La caduta dell'impero*, Bari-Roma, Laterza, 1986 [I ed. 1982].
- Del Boca Angelo, *Italiani, brava gente?*, Vicenza, Beat, 2015 [I ed. 2005].
- Del Boca Angelo, *La guerra d'Abissinia 1935-1941*, Milano, Feltrinelli, 1965.
- Del Boca Angelo (a cura di), *Le guerre coloniali del fascismo*, Bari-Roma, Laterza, 1991.
- Deplano Valeria, *L'Africa in casa: propaganda e cultura coloniale nell'Italia fascista*, Firenze, Le Monnier, 2015.
- Deplano Valeria, *La madrepatria è una terra straniera. Libici, eritrei e somali nell'Italia del dopoguerra (1945-1960)*, Firenze, Le Monnier, 2017.
- De Vecchi Cesare Maria, *Orizzonti d'Impero. Cinque anni in Somalia*, Milano, Mondadori, 1935.
- Dirks Nicholas B. (edited by), *Colonialism and Culture*, United States, University of Michigan Press, 2000.
- Donadon Marco, *Per una dimensione imperiale. Ca' Foscari e Venezia di fronte al colonialismo e imperialismo italiano (1868-1943)*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, 2019.
- Du Bois William E. B., *Le anime del popolo nero*, trad. it. R. Russo, Firenze, Le Lettere, 2007 (ed. orig. *The Souls of Black Folk: Essays and Sketches*, 1903).
- Fanon Frantz, *I dannati della terra*, trad. it. C. Cignetti, Torino, Einaudi, 2007 (ed. orig. *Les damnés de la terre*, 1961).
- Fanon Frantz, *Pelle nera, maschere bianche*, trad. it. S. Chiletti, Pisa, ETS, 2015 (ed. orig. *Peau noir, masques blancs*, 1952).
- Fieldhouse David K., *Politica ed economia del colonialismo 1870-1945*, trad. it. O. Pesce, Bari-Roma, Editori Laterza, 1995 (ed orig. *Colonialism, 1870-1945. An introduction*, 1981).
- Filippi Francesco, *Noi però gli abbiamo fatto le strade. Le colonie italiane tra bugie, razzismi e amnesie*, Torino, Bollati Boringhieri, 2021.
- Fiorani Piacentini Valeria, *Processi di decolonizzazione in Asia e Africa*, Milano, Isu Università Cattolica, 2000.
- Freire Paulo, *La pedagogia degli oppressi*, trad. it. L. Bimbi, Milano, Mondadori, 1980 (ed. orig. *Pedagogia do oprimido*, 1970).

- Grosfoguel Ramon, Hernandez Roberto e Velasquez Rosen Ernesto (edited by), *Decolonizing the Westernized University*, London, Lexington Books, 2016.
- Hamidou Kane Cheikh, *L'ambigua avventura*, trad. it. C. Brambilla, Milano, Jaka Book, 1996 (ed. orig. *L'Aventure ambiguë*, 1961).
- Hobsbawm Eric J. e Ranger Terence (a cura di), *L'invenzione della tradizione*, trad. it. E. Basaglia, Torino, Einaudi, 2002 (ed. orig. *The Invention of Tradition*, 1983).
- Kennedy Dane, *Storia della decolonizzazione*, trad. it. G. Balestrino, Bologna, il Mulino, 2017 (ed. orig. *Decolonization: A very short introduction*, 2016).
- Labanca Nicola, *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, Bologna, il Mulino, 2022.
- Laschi Giuliana, Deplano Valeria e Pes Alessandro (a cura di), *Europa in movimento: Mobilità e migrazioni tra integrazione europea e decolonizzazione, 1945-1992*, Bologna, il Mulino, 2018.
- Lombardi Cristina e Romeo Caterina (a cura di), *L'Italia postcoloniale*, Firenze, Le Monnier, 2014.
- Lorenzini Sara, *L'Italia e il trattato di pace del 1947*, Bologna, il Mulino, 1974.
- Malesani Pierluigi (a cura di), *Rapporto Censis. La cooperazione italiana per l'Università Nazionale Somala*, Roma, Palombi Editori, 1986.
- Matasci Damiano, Jerónimo Miguel Bandeira e Gonçalves Dores Hugo, *Educational and Development in Colonial and Postcolonial Africa. Policies, Paradigms, and Entanglements, 1890s-1980s*, Palgrave Macmillan, 2020.
- Medori Corrado (a cura di), *L'imperialismo culturale*, Milano, Franco Angeli, 1979.
- Miaja de la Muela Adolfo, *Decolonizzazione*, in "Enciclopedia del Novecento", Torino, Edizione Treccani, 1977.
- Monina Giancarlo, *Il consenso coloniale: le società geografiche e l'Istituto coloniale italiano, 1896-1914*, Roma, Carocci, 2002.
- Morone Antonio M., *L'ultima colonia. Come l'Italia è tornata in Africa 1950-1960*, Bari, Laterza, 2011.
- Moumouni Abdou, *L'educazione in Africa*, trad. it. M. G. Barontini, Firenze, La Nuova Italia, 1972 (ed. orig. *L'éducation en Afrique*, 1964).

- Paronetto Valier Maria Luisa, *Problemi dell'educazione in Africa*, Bologna, il Mulino, 1973.
- Pestalozza Luigi, *Somalia, cronaca della rivoluzione*, Bari, Dedalo libri, 1973.
- Piccioli Angelo, *Tripolitania scuola di energia*, Roma, Libreria del Littorio, 1932.
- Rava Maurizio, *Parole ai coloniali*, Milano, Mondadori, 1935.
- Reinhard Wolfgang, *Storia del colonialismo*, trad. it. E. Broseghini, Torino, Einaudi, 2002, (ed. orig. *Kleine Geschichte des Kolonialismus*, 1996).
- Ruegg Walter, *A history of the university in Europe. Volume IV. Universities since 1945*, New York, Cambridge University Press, 2011.
- Said Edward W., *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, trad. it. S. Galli, Milano, Feltrinelli, 2022 (ed. orig. *Orientalism*, 1978).
- Said Edward W., *Cultura e imperialismo. Letteratura e consenso nel progetto coloniale dell'Occidente*, trad. it. S. Chiarini e A. Tagliavini, Roma, Gamberetti Editrice, 1998 (ed. orig. *Culture and imperialism*, 1993).
- Said Edward W., *Sempre nel posto sbagliato*, trad. it. A. Bottini, Milano, Feltrinelli, 2000 (ed. orig. *Out of place*, 1999).
- Sica Mario, *Operazione Somalia*, Venezia, Marsilio Editori, 1994.
- Simone Giulia, *Fascismo in cattedra. La Facoltà di Scienze politiche di Padova dalle origini alla Liberazione (1924-1945)*, Padova, Padova University press, 2015.
- Simone Giulia, *«La facoltà cenerentola». Scienze politiche a Padova dal 1948 al 1968*, Milano, Franco Angeli, 2017.

Sitografia

- Abdi Ali A., *Education in Somalia: history, destruction, and calls for reconstruction*, in “Comparative Education”, vol. 34, n. 3, 1998, pp. 327-340, consultato il 28 novembre 2022. URL: https://www.jstor.org/stable/pdf/3099835.pdf?refreqid=excelsior%3A744a98c299df20134f49ae42d89be765&ab_segments=&origin=&acceptTC=1
- Berti Francesca e Zangrando Mario, *Medici con l’Africa Cuamm: la ricostruzione della memoria*, n. 146, 2010, pp. 34-37, consultato il 10 febbraio 2023. URL: https://www.academia.edu/32652862/Medici_con_lAfrica_Cuamm_la_ricostruzione_della_memoria
- Bonini Francesco, *La riapertura del sistema universitario italiano nella dimensione internazionale (1946-1953)*, in “Annali di Storia delle università italiane, Rivista semestrale”, 2018, pp. 141-160, consultato il 6 maggio 2022. URL: <https://www.rivisteweb.it/issn/1127-8250/issue/7434>
- Bravo Gian Mario, *Africa, bel suol d’amore. Sulla storia del colonialismo italiano*, in “Studi Storici”, n. 4, 1992, pp. 939-950, consultato il 14 novembre 2022. URL: https://www.jstor.org/stable/20565538#metadata_info_tab_contents
- Cassanelli Lee e Abdikadir Farah Sheikh, *Somalia: Education in Transition*, in “An International Journal of Somali Studies”, vol. 7, 2008, consultato il 14 novembre 2022. URL: <https://digitalcommons.macalester.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://en.wikipedia.org/&httpsredir=1&article=1066&context=bildhaan>
- Cogneau Denis e Moradi Alexander, *British and French educational legacies in Africa*, in “VOX, CEPR”, 2014, consultato il 25 agosto 2022. URL: <https://cepr.org/voxeu/columns/british-and-french-educational-legacies-africa>
- De Leon Daniel, *The Conference at Berlin on the West-African Question*, in “Political Science Quarterly” vol. 1, n. 1, 1886, pp. 103-139, consultato il 28 novembre 2022. URL: <https://www.jstor.org/stable/pdf/2139304.pdf>
- Deplano Valeria, *Making Italians: colonial history and the graduate education system from the liberal era to Fascism*, in “Journal of Modern Italian Studies”, 18:15, 2013, pp. 280-298, consultato il 10 febbraio 2023. URL:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1354571X.2013.839508?journalCode=rms20>

De Simone Giuseppe, *Dinamiche dell'alienazione culturale*, in “Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education” 14(1), 2011, pp. 159-169, consultato il 10 febbraio 2023. URL: <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/9081>

Ferro Gay Federico, *Cultural colonialism*, in “The Southwestern Journal of Philosophy”, vol. 5, n. 1, 1974, pp. 153-159. URL: https://www.jstor.org/stable/43154975#metadata_info_tab_contents

Gasbarri Luigi, *L'AFIS (Amministrazione Fiduciaria Italiana della Somalia): una pagina di storia italiana da ricordare*, in “Africa: Rivista trimestrale di studi e documentazione dell'Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente” anno 41, n. 1, 1986, pp. 73-88, consultato il 28 novembre 2022. URL: https://www.jstor.org/stable/40759864?seq=3#metadata_info_tab_contents

Gilley Bruce, *The case for colonialism*, in “Third World Quarterly”, 2017, consultato il 28 novembre 2022. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01436597.2017.1369037>

Hungwe Kedmon, *Educational policy in African Colonial Contextes: the case of instructional media in Southern Rhodesia (1930-1980)*, in “African Study Monographs” 15(1), 1994, pp. 1-36, consultato il 29 novembre 2022. URL: https://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/bitstream/2433/68115/1/ASM_15_1.pdf

Kermoal Nathalie, *Le rôle des universités canadiennes dans la décolonisation des savoirs : le cas de l'Alberta*, in “ACME: An International Journal for Critical Geographies” 17(3), 2018, pp. 651-670, consultato il 3 ottobre 2022. URL: <https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/1260/1196>

Kolinsky Martin, *The Demise of the Inter-University Council for Higher Education Overseas: a chapter in the history of the idea of the university*, in “Minerva” vol. 21, n. 1, 1983, pp. 37-80, consultato il 9 ottobre 2022. URL: https://www.jstor.org/stable/pdf/41820516.pdf?refreqid=excelsior%3A33f594393277e5a3a37283efd8af3d0f&ab_segments=&origin=&acceptTC=1

- Legrandjacques Sara, *Interconnexions universitaire. Pour une approche transimpériale de l'enseignement supérieur en Asie coloniale, années 1850-1930*, in "Le Cahiers Sirice" 2018/1 (n. 20), 2018, pp. 29-48, consultato il 9 ottobre 2022. URL: https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://www.cairn.info/load_pdf.php%3FID_ARTICLE%3DLCSI_020_0029%26download%3D1&hl=it&sa=T&oi=ucasa&ct=ufr&ei=wc1CY4DVKo-Vy9YP9qi6oAQ&scisig=AAGBfm0-Zr-on6nZtF3_zGZWKkqQotuwxA
- Legrandjacques Sara, *Studies and its social and professional impact in British India (1850s-1940s)*, in "Social Sciences" 10, n. 3, 2021, consultato il 3 ottobre 2022. URL: <https://www.mdpi.com/2076-0760/10/3/113>
- Monti Annamaria, *Frammenti di vita accademica. Concorsi internazionali e carriere italiane alla Facoltà giuridica dell'Università egiziana (1925-1940)*, in "Annali di Storia delle università italiane, Rivista semestrale" 2/2020, 2020, pp. 71-99, consultato il 6 maggio 2022. URL: <https://www.rivisteweb.it/issn/1127-8250/issue/8099>
- Nyerere Julius, *Education for self-reliance*, in "CrossCurrents", vol. 18, n. 4, 1968, pp. 415-434, consultato il 9 ottobre 2022. URL: https://www.jstor.org/stable/pdf/24457417.pdf?refreqid=excelsior%3A1d0087ef19ce0ef2710dad4d38a104ef&ab_segments=&origin=&acceptTC=1
- Nwauwa O. Appollos, *The British establishment of universities in Tropical Africa, 1920-1948: a reaction against the spread of American radical influence*, in "Cahiers d'études africaines", vol. 33, n. 130, 1993, pp. 247-274, consultato il 9 ottobre 2022. URL: https://www.persee.fr/doc/cea_0008-0055_1993_num_33_130_1520
- Pandolfo Michele, *La Somalia colonial: una storia ai margini della memoria italiana*, in "Diacronie", n. 14, 2013, consultato il 12 dicembre 2022. URL: <https://journals.openedition.org/diacronie/272?lang=en>
- Pankhurst Richard, *Education in Ethiopia during the Italian Fascist Occupation (1936-1941)*, in "The International Journal of African Historical Studies", vol. 5, n. 3, 1972, pp. 361-396, consultato il 12 dicembre 2022. URL: <https://www.jstor.org/stable/217091>

- Poidomani Giancarlo, *L'Università militante. L'Ateneo di Catania tra colonialismo, Grande Guerra e fascismo*, in “Annali di Storia delle università italiane, Rivista semestrale” 2/2018, 2018, pp. 179-206, consultato il 6 maggio 2022. URL: <https://www.rivisteweb.it/doi/10.17396/91812>
- Porter Arthur T., *University development in English-speaking Africa: problems and opportunities*, in “African Affairs” vo. 71, n. 282, 1972, pp. 73-83, consultato il 12 dicembre 2022. URL: <https://www.jstor.org/stable/720364?seq=1>
- Pretelli Matteo, *Education in the Italian colonies during the interwar period*, in “Modern Italy”, vol. 16, 2011, pp. 275-193, consultato il 22 dicembre 2022. URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/modern-italy/article/abs/education-in-the-italian-colonies-during-the-interwar-period/F77093C33C354FA8A047196E4D86C704>
- Rossetti Carlo, *Colonialismo, Nazionalismo e la formazione dei nuovi Stati nell’Africa occidentale: la storia del Ghana e della Nigeria*, in “Studi di Sociologia”, anno 24, fasc. 2, 1986, pp. 249-259, consultato il 14 novembre 2022. URL: https://www.jstor.org/stable/23003588#metadata_info_tab_contents
- Tereferra Damtew e Altbach Philip, *African higher education: Challenges for the 21st century*, in “Higher Education” vol. 47, no. 1, 2004, consultato il 6 maggio 2022. URL: https://www.jstor.org/tc/accept?origin=%2Fstable%2Fpdf%2F4151555.pdf%3Frefreqid%3Dexcelsior%253A29632be41e3f0a75f8a05d39a044cd0d%26ab_segments%3D%26origin%3D&is_image=False
- Viswanathan G., *The Politics of British Educational and Cultural Policy in India, 1813-1854*, in “Social Text” n. 19/20, 1988, consultato il 10 dicembre 2022. URL: https://www.jstor.org/stable/pdf/466180.pdf?refreqid=excelsior%3A205697196306683475a555ed016872d5&ab_segments=&origin=
- White Bob W., *Talk about School: education and the colonial project in French and British Africa (1860-1960)*, in “Comparative Education”, vol. 32, no. 1,

1996, pp. 9-25, consultato il 25 agosto 2022. URL:
https://www.jstor.org/stable/3099598?seq=1#metadata_info_tab_contents

Zeleza Paul Tiyambe, *African Studies and Universities since Independence*, in
“Transition”, no. 101, 2009, pp. 110-135, consultato il 13 settembre 2022.

URL: https://www.jstor.org/stable/pdf/10.2979/trs.2009.-.101.110.pdf?refreqid=excelsior%3A831f91211f3c0d28748e3f01e5f528c6&ab_segments=&origin=&acceptTC=1