



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

**DOTTORATO DI RICERCA IN
SPORT, SALUTE E BENESSERE**

Ciclo 38

Settore Concorsuale: 11/D1 - PEDAGOGIA E STORIA DELLA PEDAGOGIA

Settore Scientifico Disciplinare: M-PED/01 - PEDAGOGIA GENERALE E SOCIALE

**IPERINCLUSIVITÀ ACCELERATA. IL PROCESSO DI REINSEDIAMENTO DI
STUDENTI E STUDENTESSE DESTINATARI DEL PROGETTO UNIVERSITY
CORRIDORS FOR REFUGEES - UNICORE**

Presentata da: Luca Vittori

Coordinatore Dottorato

Laura Bragonzoni

Supervisore

Massimiliano Tarozzi

Co-supervisore

Alessandro Bortolotti

Esame finale anno 2026

ABSTRACT

La presente ricerca esplora il processo di reinsediamento universitario di studenti e studentesse rifugiate giunte in Italia attraverso il programma *University Corridors for Refugees* - UNICORE, promosso da UNHCR in collaborazione con università italiane e organizzazioni della società civile.

L'indagine si colloca all'intersezione tra il campo emergente della *Refugee in Higher Education* e l'approccio pedagogico dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), con l'obiettivo di analizzare le dinamiche educative, sociali e istituzionali che caratterizzano l'inclusione accademica di persone rifugiate attraverso percorsi sicuri e legali di accesso - *complementary pathways*.

La ricerca adotta una metodologia qualitativa basata sulla Grounded Theory nel suo orientamento costruttivista (Charmaz, 2006; Tarozzi, 2008), integrata da una postura etnografica. Il lavoro di campo, condotto tra ottobre 2023 e giugno 2025, ha coinvolto 33 partecipanti in due contesti differenti - l'Italia, come Paese di reinsediamento, e un Paese di primo asilo - attraverso interviste semi-strutturate, osservazioni etnografiche, periodi di immersione prolungata, scritture riflessive e analisi documentale.

L'analisi dei dati, sviluppata mediante un processo di codifica aperta, focalizzata e teorica, ha portato all'emersione della core category denominata iperinclusività accelerata, che descrive una forma di inclusione istituzionale caratterizzata da tempi compressi, alta performatività e scarse possibilità relazionali.

L'“iperinclusività accelerata” esprime le tensioni di un modello di reinsediamento che, pur garantendo protezione e accesso formale all'istruzione superiore, limita lo sviluppo di un autentico senso di appartenenza e autonomia. Essa riflette logiche di performatività e inflessibilità che, pur iscrivendosi in un progetto innovativo e capace di superare diverse barriere istituzionali e di stimolare la trasformazione delle università, finiscono per riprodurre nuove forme di vulnerabilità e marginalizzazione. In questo senso, la nozione di iperinclusività accelerata è euristicamente utile in quanto studenti e studentesse sono inclusi per performare, senza reali possibilità di partecipare alla trasformazione del sistema mentre l'ECG, al contrario, chiede di vigilare sulle matrici coloniali che attraversano il discorso e

i dispositivi dell'inclusione e di evitare universalismi che riproducono gerarchie (V. Andreotti, 2006; Delbury, 2020; Walsh, 2009).

Il lavoro si conclude con alcune raccomandazioni operative per la costruzione di modelli strutturati e sostenibili di accoglienza universitaria, che riconoscano il tempo come risorsa educativa e la relazione come fondamento di una cittadinanza globale realmente inclusiva.

Nel contesto dell'istruzione superiore, l'ECG si configura come un orizzonte epistemico capace di orientare finalità, pratiche e relazioni dell'ateneo in termini di giustizia, corresponsabilità e impatto sociale. In tale prospettiva, la Terza Missione può fungere da cerniera organizzativa attraverso cui tradurre l'ethos dell'ECG in politiche, partenariati e dispositivi durevoli, generando valore condiviso per i territori e le comunità.

DEFINIZIONI

Sfollata – sfollato (Internally Displaced Person, IDP)

Persona costretta ad abbandonare la propria casa a causa di conflitti armati, violenze generalizzate, violazioni dei diritti umani o disastri naturali, ma che non ha attraversato un confine internazionale. La definizione si trova nei *Guiding Principles on Internal Displacement* (ONU, 1998), che ne sottolineano la protezione sotto la giurisdizione dello Stato d'origine: “*Persons or groups of persons who have been forced or obliged to flee or to leave their homes or places of habitual residence [...] and who have not crossed an internationally recognized State border*”.

Rifugiato - rifugiata

Secondo la Convenzione di Ginevra del 1951, integrata dal Protocollo di New York del 1967, si definisce rifugiato chi: “*owing to well-founded fear of being persecuted for reasons of race, religion, nationality, membership of a particular social group or political opinion, is outside the country of his nationality and is unable or, owing to such fear, is unwilling to avail himself of the protection of that country*” (art. 1A). La definizione vincola giuridicamente gli Stati aderenti e resta il fulcro del diritto internazionale dei rifugiati.

Titolare di protezione internazionale

Categoria che, in ambito europeo (Direttiva 2011/95/UE, *Qualification Directive*), comprende sia i rifugiati riconosciuti sia i beneficiari di protezione sussidiaria, accordata a chi rischierebbe un danno grave in caso di rimpatrio: condanna a morte o esecuzione; tortura o trattamenti inumani/degradanti; minaccia grave derivante da violenza indiscriminata in conflitti armati. L'UNHCR utilizza l'espressione “protezione internazionale” in senso più ampio, includendo tutte le misure volte ad assicurare il rispetto dei diritti fondamentali delle persone in fuga, in particolare il divieto di *refoulement* e l'accesso a soluzioni durevoli (UNHCR, *Master Glossary of Terms*, 2006).

Richiedente asilo / Richiedente protezione internazionale

È la persona che ha presentato domanda di riconoscimento della protezione internazionale e attende l'esito. Secondo la Direttiva UE 2013/32/UE (*Asylum Procedures Directive*), durante tale periodo ha diritto a rimanere nel Paese ospitante fino alla decisione e ad accedere a standard minimi di accoglienza. L'UNHCR lo definisce come chi "cerca sicurezza da persecuzioni o gravi danni in un Paese diverso dal proprio e attende una decisione sulla domanda di status di rifugiato" (UNHCR, *Master Glossary of Terms*, 2006). A livello universale, l'art. 14 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani riconosce a ciascun individuo il diritto di cercare e godere asilo da persecuzioni.

Titolare di protezione temporanea

Persone alle quali viene riconosciuto uno status speciale di soggiorno in situazioni di emergenza umanitaria, in risposta ad arrivi improvvisi e massicci di sfollati che rendono impossibile l'esame individuale delle domande di asilo. Nell'Unione Europea lo strumento è disciplinato dalla Direttiva 2001/55/CE, che prevede l'attivazione di un regime di protezione immediato e collettivo. I beneficiari ottengono un permesso di soggiorno valido per un anno, prorogabile fino a un massimo di tre anni, durante i quali è garantito l'accesso a diritti fondamentali. Il Consiglio dell'UE ha attivato questo meccanismo per la prima volta nel marzo 2022, in risposta alla guerra in Ucraina. Si tratta di uno strumento eccezionale, complementare rispetto alla protezione internazionale ordinaria.

Migrazione forzata

È un termine concettuale, non uno status giuridico, che descrive gli spostamenti di persone determinati da cause esterne e coercitive, come persecuzioni, conflitti armati, violazioni dei diritti umani o disastri naturali. L'UNHCR la definisce come la situazione in cui le persone "sono costrette a fuggire, a differenza della migrazione volontaria guidata dalla scelta" (*Master Glossary of Terms*, 2006). L'OIM, nel *Glossary on Migration* (2019), sottolinea che rientrano in questa categoria i movimenti generati da fattori sia naturali sia umani, includendo rifugiati, richiedenti asilo, sfollati interni e altre persone bisognose di protezione internazionale.

Persons of concern

Tutte le persone la cui protezione e assistenza rientra nel mandato di UNHCR. Comprende rifugiati, richiedenti asilo, sfollati interni, rifugiati rientrati volontariamente, apolidi e altre persone in bisogno di protezione internazionale.

Non-refoulement

Principio fondamentale del diritto internazionale, sancito dall'art. 33 della Convenzione di Ginevra del 1951, che vieta di espellere o respingere ("refouler") un rifugiato verso territori in cui la sua vita o libertà sarebbero minacciate. È riconosciuto anche come norma di diritto internazionale consuetudinario, vincolante per tutti gli Stati. L'UNHCR ne sottolinea il ruolo come pietra angolare della protezione internazionale (*UNHCR, Advisory Opinion on the Extraterritorial Application of Non-Refoulement*, 2007).

Soluzioni durevoli (Durable solutions)

Percorsi attraverso cui i rifugiati "mettono fine allo status di rifugiato e permettono di condurre una vita normale in condizioni di dignità e pace" (UN, *Agenda for Protection*, 2003). Tre sono le opzioni riconosciute a livello internazionale:

- il rimpatrio volontario nel Paese di origine, quando le condizioni di sicurezza lo consentono;
- l'integrazione locale nel Paese di primo asilo, con l'ottenimento di uno status giuridico stabile;
- il reinsediamento (resettlement) in un Paese terzo disposto ad accogliere i rifugiati a titolo permanente.

Reinsediamento (Resettlement)

Il processo di selezione e trasferimento di rifugiati da uno Stato in cui hanno chiesto protezione verso un Paese terzo che ha accettato di ammetterli come rifugiati, concedendo loro uno status di residenza permanente. Tale status deve garantire protezione contro il *refoulement* e costituire una soluzione durevole, offrendo anche la prospettiva di ottenere la cittadinanza. È uno dei tre strumenti di soluzione durevole individuati dall'UNHCR e si distingue dai percorsi complementari di ammissione, in quanto meccanismo formale e

istituzionalizzato, negoziato tra Stati e coordinato dall'UNHCR (*UNHCR, Resettlement Handbook*, 2011).

Complementary pathways / Percorsi complementari di ammissione

Il *Global Compact on Refugees* (UNHCR, 2018) li definisce “canali sicuri e regolati attraverso cui i rifugiati possono essere ammessi in un Paese terzo, in aggiunta al reinsediamento”. Includono programmi di mobilità lavorativa, opportunità di istruzione, ricongiungimento familiare, visti umanitari e schemi di sponsorizzazione privata o comunitaria. Non sostituiscono il resettlement, ma lo integrano, ampliando le possibilità di protezione e soluzioni durevoli.

INDICE DELLE FIGURE

FIGURA 1 - BUSSOLA DEGLI IDEALTIPDI ECG. IN TAROZZI, 2024A, P. VII, (IMMAGINE REALIZZATA DA A. QUINTO).....	30
FIGURA 2 - LE PRINCIPALI TAPPE NELLA DEFINIZIONE E NEL PROGRESSIVO RICONOSCIMENTO DEL DIRITTO ALL'ISTRUZIONE SUPERIORE DI RIFUGIATI, RICHIEDENTI ASILO E SFOLLATI (1951–2023).....	51
FIGURA 3 - RAPPRESENTAZIONE DEL PROCESSO RICORSIVO TRA CAMPIONAMENTO TEORICO, RACCOLTA DATI E ANALISI NEL METODO GT.....	113
FIGURA 4 - ESEMPIO DI CODIFICA APERTA.	157
FIGURA 5 - BUSTE DI CARTA RICICLATA CONTENENTI LE ETICHETTE.....	158
FIGURA 6 - ESEMPIO DI ACCOSTAMENTO ETICHETTE PER LA DEFINIZIONE DI PROTO-CATEGORIE.....	172
FIGURA 7 - MODELLO RIASSUNTIVO DELLE DIFFICOLTÀ RISCONTRATE DA DESTINATARIØ DEL PROGETTO UNICORE.	179
FIGURA 8 - MAPPA CONCETTUALE ELABORATA ALL'INIZIO DELLA CODIFICA FOCALIZZATA.	186
FIGURA 9 - SCHEMA RISULTATO DELL'ANALISI FOCALIZZATA. MOSTRA LA DEFINIZIONE DI MACROAREE E I PRIMI COLLEGAMENTI TRA QUESTE.....	192
FIGURA 10 - SCHEMA RIASSUNTIVO DELLE ASPETTATIVE PRE-PARTENZA.	215
FIGURA 11- SCHEMA RIASSUNTIVO DELLE DIFFICOLTÀ ATTESE PRIMA DELLA PARTENZA...	216
FIGURA 12 - MAPPA CONCETTUALE DELLE DIMENSIONI EMERGENTI NELLA FASE DI CODIFICA APERTA.	220
FIGURA 13 - RAPPRESENTAZIONE GRAFICA DELLE OSCILLAZIONI EMOTIVE VISSUTE NEL PRE-PARTENZA.	222

FIGURA 14- MAPPA CHE RAFFIGURA L'EVOLUZIONE CONCETTUALE CHE HA PORTATO ALLA DEFINIZIONE DELLA MACROCATEGORIA "IL LAVORO COME VIA D'ACCESSO A UNA STABILITÀ INEDITA".....	225
FIGURA 15 - MAPPA CONCETTUALE DELLA MACROCATEGORIA "IMMERSIONE NEL NUOVO CONTESTO TRA IMMAGINARI E TRAIETTORIE POSSIBILI".	228
FIGURA 16 - MAPPA CONCETTUALE CHE PERMETTE DI VISUALIZZARE L'INTERO PROCESSO DI REINSEDIAMENTO NEI CONTESTI DI ARRIVO.	233
FIGURA 17- BUSSOLA DEGLI IDEALTIPDI ECG. IN TAROZZI, M. (2024).....	262

INDICE DELLE TABELLE

TABELLA 1 - TABELLA RIASSUNTIVA DELL'EVOLUZIONE DEL PROGETTO UNICORE (FONTE BORRACCETTI & VELTRI 2023, UNHCR 2025).....	89
TABELLA 2 - ESEMPI DI ETICHETTE CONCETTUALI COSTRUITE BILINGUE.	123
TABELLA 3 - ESEMPIO DELLA STRATEGIA UTILIZZATA PER LA CODIFICA APERTA DEI TESTI IN INGLESE.	125
TABELLA 4 - SINTESI DELLE ATTIVITÀ CONDOTTE.....	132
TABELLA 5 - DESCRIZIONE DEL CAMPIONE DI RICERCA.....	136
TABELLA 6 - ELENCO DELLE OSSERVAZIONI ETNOGRAFICHE CONDOTTE AI FINI DI RICERCA.	150
TABELLA 7 - ESEMPIO DI CODIFICA APERTA.....	165
TABELLA 8 - PROTO-CATEGORIE EMERGENTI DAL PRIMO TURNO DI INTERVISTE NEL CONTESTO ITALIANO.	166
TABELLA 9 - ESEMPIO DI CODIFICA APERTA SULLA TRASCRIZIONE DI UN'INTERVISTA CONDOTTA NEL SECONDO TURNO DI INTERVISTE CHE APRE I DATI IN NUOVE DIREZIONI.	167
TABELLA 10 - ESEMPIO DI CODIFICA APERTA UTILE ALLA CREAZIONE DI NUOVE PROTO-CATEGORIE.....	169
TABELLA 11 - ELENCO PROTO-CATEGORIE EMERSE AL TERMINE DEI PRIMI DUE TURNI DI INTERVISTE CONDOTTE IN ITALIA.	171
TABELLA 12 - DALLE PROTO-CATEGORIE IN CODIFICA APERTA ALLE MACROCATEGORIE E SOTTOCATEGORIA IN CODIFICA FOCALIZZATA. FONDAMENTA PER UN MODELLO STRUTTURATO.....	197
TABELLA 13 - PROTO-CATEGORIE EMERSE DAL PROCESSO DI CODIFICA APERTA.....	206
TABELLA 14 - MACROCATEGORIE E RISPETTIVE SOTTOCATEGORIE.	230

TABELLA 15 - TRADUZIONE DELLE PAROLE CHIAVE NEL LESSICO DEL DISPOSITIVO-BUSSOLA

TAROZZI.....264

FORME DI GENERE NEL LINGUAGGIO

Convinto che l'uso di un linguaggio equo ed inclusivo in termini di genere aiuta a combattere stereotipi, promuovere il cambiamento e il raggiungimento dell'uguaglianza tra donne e uomini, l'adozione di un linguaggio inclusivo e rispettoso delle differenze di genere è un obiettivo di questa tesi.

Il documento “*La neutralità di genere nel linguaggio usato al Parlamento europeo*¹”, tradotto in tutte le lingue ufficiali dell'UE, racchiude una serie di indicazioni affinché il linguaggio eviti formulazioni che possano risultare discriminatorie o degradanti, perché basate sul presupposto implicito che uomo e donna, maschi e femmine siano destinati a ruoli sociali diversi.

Consapevole anche dell'esigenza di non connotare i generi in modo binario per rispetto a chi non si sente rappresentato o rappresentata da questa articolazione, in alcuni passaggi si è utilizzata la schwa “ə”. Anch'essa e gli altri segni grafici non sono forse la soluzione definitiva al binarismo della lingua italiana (e non sempre eleganti nei documenti formali), ma sono un tentativo di dare concretezza linguistica a mutamenti già in atto nella società attuale ed agli obiettivi di inclusione della ricerca stessa.

In un bilancio complessivo è sembrato opportuno declinare i generi in accordo con questi criteri:

- uso simmetrico del genere, ovvero esplicitazione della forma maschile e femminile (studentesse e studenti; destinatari e destinatarie, rifugiate e rifugiati);
- uso di termini o perifrasi che includano espressioni prive di referenza di genere (per esempio: individuo, popolazione, persone)
- utilizzo della *schwa* in riferimento a persone concrete (destinatariə, beneficiariə).

Ci si scusa in anticipo se in alcuni casi questo criterio non è stato rispettato

¹ https://m4.ti.ch/fileadmin/CAN/SGCDS/pari_opportunita/download/GNL_Guidelines_IT-original.pdf

NOTA DELL'AUTORE

03 Ottobre 2025

Mi occupo di studenti e studentesse titolari di protezione internazionale e richiedenti asilo, e della loro inclusione accademica e sociale in Italia, da giugno 2022, quando grazie a un finanziamento della Cattedra UNESCO in Educazione alla Cittadinanza Globale dell'Università di Bologna, di cui il professor Massimiliano Tarozzi è Chair, ho condotto una prima ricerca sulle vie d'accesso all'università per persone *displaced*. Era giugno 2022, pochi mesi dopo l'invasione russa dell'Ucraina, mentre in Europa, la guerra, entrava in tutte le case. Nel novembre dello stesso anno ho iniziato il dottorato con l'intento di approfondire le iniziative delle università italiane in favore di persone titolari di protezione internazionale.

Nel novembre 2023 ho partecipato a una *Winter School* in Tunisia. Lì ho avuto la fortuna di stringere amicizie con studenti e studentesse provenienti da diversi Paesi arabi, che, oltre ad aprire i loro cuori, hanno condiviso la rabbia e il disgusto per la risposta brutale di Israele all'attacco del 7 ottobre 2023 e per i decenni di oppressione e apartheid subiti dal popolo palestinese.

A marzo 2024 ho passato un periodo presso il Kivuli Centre, comunità che offre casa, cibo, istruzione e cure gratuite a bambini di strada e a rifugiati provenienti da una buona parte del continente Africano. In quel contesto ho toccato con mano ciò che fino a quel momento avevo solo letto su rapporti di organizzazioni internazionali e visto in documentari, approfondito disastri umanitari tra i più complessi al mondo dove lo spargimento di sangue continua senza sosta e dalle quali il mondo occidentale distoglie lo sguardo.

Così, prima di iniziare questa lunga lettura, vorrei che chi legge sapesse quanto sia stato emotivamente complesso scrivere di *corridoi universitari per rifugiati* in questi mesi. Scrivere mentre fuori il mondo chiede risposte di cui provo ad occuparmi, mentre ogni pagina sembra scontrarsi con la realtà che si consuma oltre la finestra, mentre proteste, canti, e scontri accompagnano le strade della città in cui vivo mi ha imposto di interrogarmi continuamente sul senso della ricerca e sul mio ruolo in questa società. Il

risultato è un sentimento misto di rabbia e impotenza che neppure nei luoghi più segnati dalla sofferenza ho provato con tanta intensità, nonostante più volte sia sceso in piazza per esprimere dissenso verso una politica cieca e distante, per gridare *non in mio nome o più scuola e meno armi*. Non farlo sarebbe stato un paradosso.

Oggi è il 3 ottobre 2025. Secondo giorno di sciopero generale in meno di due settimane. Due giorni fa la Sumud Flotilla è stata attaccata in acque internazionali e gli attivisti sono stati arrestati e portati in carceri Israeliane.

Oggi è il 3 ottobre 2025. Ricorrono dodici anni da una delle più grandi tragedie accorse sulla rotta del Mediterraneo, quando un peschereccio carico all'inverosimile di esseri umani è naufragato a poche centinaia di metri dalle coste di Lampedusa. Troppi di loro se ne sono andati tra le onde del mare senza che fosse possibile dare loro un nome.

Una tragedia ne richiama un'altra. Eppure, io scelgo di aggrapparmi alle storie di chi ce l'ha fatta, all'idea che ci sia ancora chi lotta, e che tante persone si uniranno presto.

INDICE

ABSTRACT.....	I
DEFINIZIONI.....	III
INDICE DELLE FIGURE.....	VII
INDICE DELLE TABELLE.....	IX
FORME DI GENERE NEL LINGUAGGIO	XI
NOTA DELL'AUTORE	XII
INDICE.....	I
<i>INTRODUZIONE.....</i>	<i>1</i>
<i>PARTE I.....</i>	<i>11</i>
<i>IL QUADRO TEORICO.....</i>	<i>11</i>
<i>CAPITOLO 1. Educazione alla cittadinanza globale.....</i>	<i>13</i>
1.1 Educazione e globalizzazioni	14
1.2 Origini ed evoluzione dell'Educazione alla Cittadinanza Globale.....	19
1.3 I diversi approcci all'ECG	26
1.4 Affrontare le migrazioni in un quadro di ECG	32

1.5 Il ruolo dell'ECG nell'istruzione superiore.....	38
<i>CAPITOLO 2. Refugee in higher education</i>	<i>44</i>
2.1 Le migrazioni forzate nel mondo. Quadro e tendenze recenti	44
2.2 Rifugiati e istruzione superiore: un campo di interesse recente e in evoluzione .	47
2.3 L'accesso dei rifugiati all'istruzione superiore	55
2.4 Oltre la protezione: l'istruzione superiore come spazio di emancipazione.....	64
2.5 Le barriere all'accesso e alla partecipazione	68
<i>CAPITOLO 3. Il contesto italiano</i>	<i>81</i>
3.1 L'educazione superiore di rifugiati e rifugiate in Italia	81
3.2 Il progetto UNICORE e la sua evoluzione	88
3.3 Requisiti e selezione	91
3.4 Attori coinvolti e benefici garantiti	93
3.5 Attività pre-partenza nei Paesi di Residenza	95
<i>PARTE II</i>	<i>100</i>
<i>IL DISEGNO DELLA RICERCA.....</i>	<i>100</i>
<i>CAPITOLO 4. La costruzione del disegno di ricerca</i>	<i>102</i>
4.1 Definizione della domanda di ricerca.....	102
4.2 La scelta del metodo.....	105

4.3 La Grounded Theory Costruttivista	108
4.4 Viaggio nella ricerca e nel ricercatore	113
4.5 L'utilizzo della lingua nella Grounded Theory in contesti transnazionali e interculturali.....	119
4.6 Etica della ricerca	126
<i>CAPITOLO 5. Gli strumenti della ricerca</i>	<i>131</i>
5.1 Il campionamento teorico	133
5.2 Le interviste	146
5.3 L'osservazione etnografica	148
5.4 Scrittura riflessiva: memo e diario.....	152
5.5 Strumenti analogici e digitali.....	156
<i>PARTE III.....</i>	<i>161</i>
<i>ANALISI E DISCUSSIONE DEI RISULTATI</i>	<i>161</i>
<i>CAPITOLO 6. I risultati della ricerca</i>	<i>163</i>
6.1. Dalla codifica aperta all'identificazione di macrocategorie.	163
6.2 Il percorso verso la <i>core category</i>	229
6.3 La core category: "Iperinclusività accelerata".....	235
<i>CAPITOLO 7. Discussione: il modello dell'iperinclusività accelerata</i>	<i>242</i>

7.1 Il progetto UNICORE nel campo della <i>refugee in higher education</i>	246
7.2. Il modello dell'iperinclusività accelerata nel dibattito scientifico	250
7.3 Educazione, ECG e il modello dell'iperinclusività accelerata	255
7.4 L'iperinclusività accelerata alla prova della bussola degli idealtipi di ECG.....	261
<i>CAPITOLO 8. Conclusioni e raccomandazioni</i>	269
8.1 Raccomandazioni	272
<i>Riferimenti Bibliografici</i>	282
<i>APPENDICE</i>	309

INTRODUZIONE

Viviamo in un'epoca di interconnessioni globali senza precedenti, in cui la circolazione di persone, informazioni e capitali sembra aver compresso lo spazio e il tempo, producendo l'illusione di un mondo più integrato e coeso. Le reti economiche, tecnologiche e comunicative che intrecciano i destini umani mostrano da un lato la profonda interdipendenza tra popoli e territori, ma dall'altro amplificano disuguaglianze e ingiustizie consolidando un ordine polarizzato in cui la ricchezza si concentra nelle mani di pochissimi. I teatri di guerra si moltiplicano e le crisi climatiche aggravano fame e disordini, in un collasso graduale dei sistemi ambientale, politico e sociale.

In questo scenario, la presente tesi intende interrogare il ruolo dell'educazione e dell'università di fronte alle disuguaglianze globali, con particolare attenzione alla condizione delle persone rifugiate e alle loro esperienze all'interno dei sistemi di istruzione superiore. Si sostiene che la questione dei rifugiati e delle rifugiate debba entrare stabilmente nelle agende politiche e nei piani strategici degli atenei, riconoscendo che la sfida non consiste unicamente nel creare canali di accesso, ma nel progettare e consolidare percorsi capaci di rispondere in modo integrato ai bisogni accademici, sociali e relazionali delle persone coinvolte. In tale prospettiva, i programmi universitari rivolti a studenti e studentesse con background di migrazione forzata vengono letti come pratiche concrete di cittadinanza globale, capaci di generare nuove forme di solidarietà e responsabilità collettiva.

In *Modernità liquida* (2002), Zygmunt Bauman descrive con chiarezza come la globalizzazione ha dissolto i riferimenti collettivi e lasciato l'individuo solo di fronte al rischio, spingendolo verso strategie di autodifesa e chiusura che diventano terreno fertile per la propaganda di frange politiche nazionaliste, xenofobe, razziste. La paura, la rabbia e l'odio si sono trasformate in linguaggio comune e in strumento di governo, in un processo che rivela una crisi profonda della solidarietà europea, radicata nella perdita di coesione sociale e nella fragilità delle istituzioni democratiche (Groussot & Karaeorgiou, 2023).

Negli ultimi anni, le politiche europee hanno incorporato questa paura nelle proprie strategie presentandole come garanzia di sicurezza e stabilità. Ne sono prova i dispositivi di confinamento che punteggiano i confini dell'Unione: centri di detenzione, respingimenti,

blocchi navali, accordi con Paesi terzi che prevedono sostegno economico e cooperazione securitaria. L'Europa si è progressivamente trasformata in una fortezza che difende i propri confini più che i valori di cui ama adornarsi (Junemann et al., 2017). L'esternalizzazione delle frontiere ne è la manifestazione più evidente. Mentre si invocano i diritti umani e il rispetto del diritto internazionale, si delega a governi autoritari la gestione della mobilità umana, spesso in contesti in cui le violazioni sono documentate dagli organi del diritto internazionale e da organizzazioni della società civile. Parallelamente, la crescita della spesa militare, sostenuta dalle linee strategiche della NATO e dal nuovo Fondo europeo per la difesa, rappresenta un segnale ulteriore di questa mutazione. Le risorse destinate all'industria bellica superano ormai quelle dedicate alla cooperazione internazionale, all'istruzione e alla ricerca. La guerra in Ucraina ha accelerato questo processo, legittimando la retorica dell'autonomia strategica europea e traducendo la paura in potere d'acquisto militare. In altre parole, mentre si invoca la pace si investe nella guerra e mentre si proclamano giustizia e solidarietà globale si finanziano dispositivi di esclusione e discriminazione.

L'Italia si muove in questa stessa direzione. La produzione seriale di decreti emergenziali² e la gestione del potere politico costantemente orientata alla prossima tornata elettorale da un lato si traducono nell'incapacità di affrontare la complessità delle sfide dell'era globale; dall'altro, alimentano l'idea di una crisi senza fine e la gestione della questione migratoria ne è l'emblema. Infatti, rispetto alla normativa italiana sull'immigrazione, dalla Turco-Napolitano alla Bossi-Fini, fino al decreto Cutro e agli accordi con l'Albania, si è assistito a una progressiva riduzione della protezione e del rispetto dell'integrità della persona. In questo contesto restano marginali i canali di ingresso legale, sia per lavoro sia per protezione e non sorprende quindi che la dimensione educativa e la mobilità studentesca rimangono poco valorizzate. Nel 2024 in tutta Europa sono stati rilasciati oltre mezzo milione di permessi di soggiorno per motivi di studio (rilasciati per la prima volta), di cui l'Italia ne ha concessi poco più di ventimila, meno del 4% del totale³. Ciò dimostra la scarsa attrattività e disponibilità del sistema accademico italiano, un Paese che, al tempo stesso, continua a perdere cittadini e cittadine altamente istruite.

² Council of Europe - Venice Commission (2023). “*Emergency Powers Observatory – Italy*”. Updated 2023”. Mette in evidenza il ricorso reiterato al decreto-legge (art. 77 Cost.) come strumento ordinario. https://www.venice.coe.int/files/EmergencyPowersObservatory/ITA-E.htm?utm_source

³ Eurostat “First permits issued for education reasons by reason, length of validity and citizenship” – last update 12/09/2025. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/migr_resedu/default/table?lang=en

Lo scenario che si è andato delineando è il volto contemporaneo di quella logica antica che Edward Said ha chiamato *orientalismo* e che continua a funzionare come dispositivo di sapere e potere. *Orientalismo* è un sistema di conoscenza che ha consentito all'Europa di definire sé stessa per opposizione a un "altro" immaginato, da governare e addomesticare. Un meccanismo di costruzione dell'alterità che ha alimentato le logiche coloniali e si riproduce oggi nelle forme più sottili del neocolonialismo che controlla l'economia globale, i flussi migratori, la produzione di sapere e le coscienze. Ngũgĩ wa Thiong'o (2000, 2015) ha approfondito questa critica portandola sul piano linguistico e culturale, mostrando come logiche di dominio si sedimentano nelle coscienze, nelle lingue, nei curricula scolastici e nelle forme del pensiero. Per l'autore kenyota la colonizzazione della mente è la forma più pervasiva del potere neocoloniale e permea le strutture educative e politiche dell'Occidente fino a rendere normale l'indifferenza di fronte alla sofferenza. Ancor prima è stato Franz Fanon (1961, edizione italiana 2007) a chiamare con il suo nome quella struttura del pensiero che giustifica la disumanizzazione: il razzismo. L'autore martinichense ha sottolineato come in un mondo dominato dall'imperialismo e dal razzismo è impossibile raggiungere la pace, perché la guerra, militare o simbolica che sia, è la condizione stessa della loro sopravvivenza. La lotta per la pace deve dunque essere una lotta contro il dominio economico, culturale e ideologico che costituisce le radici del razzismo in tutte le sue forme.

Questa lotta alle radici delle forme di razzismo rappresenta la sfida che wa Thiong'o chiama necessità di "decolonizzare la mente" (2015). Ciò significa spostare il centro del mondo, riconoscere la pluralità dei punti di vista, delle culture e dei saperi come condizione per un'universalità che non sia omologazione ma fertilizzazione incrociata dei linguaggi.

In questo orizzonte l'educazione diventa spazio di liberazione e di resistenza, capace di disinnescare la paura e di costruire un sapere critico, plurale e solidale. La tradizione pedagogica offre strumenti per non cedere né alla rassegnazione né alla retorica. Paulo Freire (1970, versione italiana 2011) distingue l'educazione depositaria, utile a mantenere l'ordine esistente, da quella problematizzante ed emancipante, che nomina l'oppressione, allena allo sguardo critico e sostiene l'azione trasformativa. Morin (1993, 2001) e Ceruti (2007; 2018) invitano a pensare la complessità, a connettere ciò che è separato, a rifiutare i riduzionismi che confondono la quantificazione con la verità. Ripensare il futuro, come suggerisce l'UNESCO nel suo ultimo rapporto (2023), è oggi più necessario che mai e richiede una riforma del pensiero capace di connettere i fenomeni e di superare la

frammentazione del sapere. Pensare la complessità significa pensare la solidarietà, riconoscere che ogni vita è intrecciata alle altre e che la condizione umana è intrinsecamente relazionale. Ma per ripensare un futuro giusto è necessario anche prendere consapevolezza delle ingiustizie che attraversano il mondo e innescare processi in cui le persone manifestino il desiderio e la capacità di liberarsene.

In questa prospettiva, l'educazione rappresenta il punto di incontro tra analisi critica e trasformazione sociale. È il luogo in cui la solidarietà può essere ripensata come pratica politica, il terreno in cui si costruiscono le condizioni per uno sviluppo della cittadinanza come prassi e impegno, che supera i confini nazionali e si arricchisce dell'eterogeneità dei contesti attraverso il dialogo e la curiosità.

L'approccio proposto dall' UNESCO all'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) può svolgere un ruolo cruciale nel disvelamento delle ingiustizie e delle oppressioni. Tuttavia, questo è possibile solo se inteso come approccio critico capace di smascherare le asimmetrie prodotte da retaggi coloniali e razzisti, accettando il conflitto e la scomodità di mettere in discussione privilegi e posizioni acquisite e promuovendo al tempo stesso attivismo e responsabilità collettive.

In un mondo in cui guerre di ogni genere producono condizioni di sfollamento protratto e simultaneamente si erigono muri e si moltiplicano le frontiere, educare alla cittadinanza globale significa misurarsi con le contraddizioni del presente, riconoscere che le persone costrette alla fuga hanno diritti come tutte le altre e che è necessario impegnarsi a livello individuale, nazionale, sovranazionale affinché ciò accada. In questo senso, si crede che l'istruzione superiore possa diventare uno spazio in cui chi ha subito persecuzioni possa ricostruirsi un senso di appartenenza ad una nuova comunità e coltivare un senso di cittadinanza attraverso la partecipazione come soggetto attivo alla vita sociale.

Di fronte alle sfide di un mondo frammentato e diseguale, l'università è chiamata ad adattare e riformulare i propri sistemi e le proprie strutture per rispondere alla necessità di un'educazione capace di formare pensiero critico e responsabilità collettiva, promuovendo solidarietà e impegno contro ogni forma di discriminazione. L'istruzione superiore rappresenta infatti uno dei luoghi più esposti alle trasformazioni generate dalle migrazioni forzate e dalle disuguaglianze globali e, proprio per questo, non può essere semplicemente un luogo di erogazione di titoli e competenze, ma deve configurarsi come un laboratorio sociale chiamato a ripensare pratiche, regole e immaginari dell'inclusione.

Alla luce di queste considerazioni, e muovendo dalla riflessione sul ruolo trasformativo dell'educazione e dell'università, il presente lavoro di ricerca si colloca all'intersezione tra due cornici teoriche di riferimento: l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) e la *Refugee in Higher Education*.

La letteratura su *Refugee in Higher Education* ha analizzato e approfondito da un lato, come barriere all'accesso e alla partecipazione continuo ad ostacolare il percorso nei sistemi educativi superiori sia nei contesti di asilo sia nei Paesi di reinsediamento; dall'altro, i benefici e l'effetto trasformativo di una piena partecipazione al mondo accademico. Allo stesso tempo invita a superare immagini stereotipate e narrative vittimizzanti, riconoscendo l'eterogeneità dei profili, delle competenze e delle aspirazioni.

L'ECG, intesa come *ethos* pedagogico orientato alla giustizia sociale globale (Tarozzi, 2025), offre una lente critica per mettere in relazione dimensioni soggettive e responsabilità collettive, e per interrogare pratiche istituzionali alla prova di disuguaglianze, razzismi, confini e vincoli legali.

È a partire da queste basi teoriche che ha preso forma la domanda generativa di ricerca che ha guidato il presente lavoro, ovvero: *quali iniziative vengono adottate dalle università italiane per accogliere studenti titolari e/o in cerca di protezione internazionale?*

Questa domanda è stata formulata assumendo l'ECG come banco di prova dell'impegno universitario verso la giustizia sociale, mentre le iniziative rivolte a studenti e studentesse rifugiate sono lette come pratiche concrete di cittadinanza globale, che non si esauriscono nell'accesso, ma chiedono accompagnamento lungo l'intero percorso accademico e di vita sociale. L'assunzione di una duplice prospettiva, dunque, permette di leggere il fenomeno dell'accoglienza di studenti e studentesse richiedenti e titolari di protezione internazionale oltre la prospettiva assimilazionista dell'"integrazione", considerando l'intreccio tra fattori strutturali (sociali, economici, culturali, politici) e traiettorie biografiche, e le relazioni asimmetriche tra popolazione locale e persone rifugiate.

All'interno di questo quadro, UNICORE è analizzato come caso di studio. Il programma, promosso e coordinato a livello nazionale da UNHCR, rappresenta oggi una delle esperienze europee più significative nell'ambito dei *Complementary Pathways*, ovvero delle soluzioni durature che garantiscono il reinsediamento sicuro e regolare delle persone rifugiate in un Paese Terzo. UNICORE rappresenta un'infrastruttura multilivello che mette in relazione attori nazionali e locali, procedure condivise, borse di studio e dispositivi di

supporto accademico e sociale. La sua evoluzione e il suo riconoscimento pubblico (inclusa la presentazione come *pledge* collettivo universitario in sedi internazionali) mostrano l'ambizione di definire un modello strutturato e replicabile di accoglienza universitaria, pur con differenze di implementazione tra atenei e territori. Partendo da queste premesse, la ricerca ha un triplice obiettivo:

- Analizzare diversi contesti accademici aderenti al progetto UNICORE e quindi le misure, le azioni e le iniziative implementate dagli atenei.
- Analizzare il processo di reinsediamento di destinatari e destinatarie UNICORE.
- Individuare una chiave interpretativa utile alla discussione scientifica e alle scelte di policy degli atenei.

Per esplorare la domanda di ricerca si è adottato il metodo della Grounded Theory (GT) coerente con la natura processuale e situata del fenomeno seguendo un approccio costruttivista e adottando postura e pratiche etnografiche. La scelta della GT costruttivista risponde all'esigenza di dare valore all'interazione tra partecipanti e ricercatore e co-costruire i significati riconoscendo che la realtà sociale è costruita attraverso l'interpretazione e il significato che gli individui attribuiscono alle proprie esperienze.

Il disegno di ricerca ha previsto la raccolta dei dati in due contesti distinti: l'Italia e uno dei Paesi di primo asilo coinvolti nel progetto UNICORE. La ricerca si è svolta tra ottobre 2023 e agosto 2025 attraverso interviste semi-strutturate in profondità, osservazioni etnografiche, diari e memo riflessivi, oltre all'analisi di documenti istituzionali quali bandi e statuti di ateneo. Complessivamente, 33 persone sono state coinvolte attraverso interviste formali, mentre il numero di soggetti che hanno partecipato in modo indiretto è sensibilmente più ampio. Conversazioni informali, meeting organizzativi, confronti in occasione di conferenze e visite di campo hanno infatti rappresentato occasioni di raccolta e costruzione di conoscenza, arricchendo in modo significativo la comprensione del fenomeno (Per una descrizione dettagliata del disegno e degli strumenti di ricerca si rimanda alla Parte II, capitoli 4 e 5).

Il periodo di lavoro condotto in uno dei Paesi di primo asilo coinvolti nell'edizione UNICORE 6.0 ha rappresentato un momento cruciale del percorso. Da un lato, ha consentito di osservare direttamente le condizioni di vita nei campi profughi e di

comprendere significativi “vivere in attesa”; dall’altro, ha permesso di documentare internamente il periodo pre-partenza documentando le fasi di candidatura, selezione e preparazione alla partenza. Tra marzo e novembre 2024 (con una breve interruzione in Italia nei mesi di luglio e agosto) è stato infatti possibile incontrare candidati e candidate, aspiranti pre-selezionati in attesa di colloquio, selezionati in procinto di ottenere il visto e personale di organizzazioni internazionali in supporto. Una simile esperienza ha richiesto continui adattamenti metodologici, come l’utilizzo di interviste multiple per ragioni logistiche e di sicurezza e la gestione di una codifica multilingue, nel rispetto del principio secondo cui conoscenza e contesto si co-costruiscono reciprocamente.

L’analisi dei dati ha portato all’emersione di una categoria centrale definita “Iperinclusività accelerata”. Con questa espressione si intende un processo complesso, situato all’intersezione tra le esperienze di esilio e fuga dai Paesi di origine e le condizioni strutturali e organizzative incontrate nei contesti universitari italiani. Essa esprime al tempo stesso un paradosso temporale e un modello di accoglienza prevalentemente formale e istituzionale, configurandosi come una condizione esistenziale e sistemica in cui l’inclusione avviene entro confini temporali e normativi ristretti. Tale concettualizzazione non nega i vantaggi e le innovazioni attivate da UNICORE (condivisione pratiche, partnership multilivello, procedure di riconoscimento titoli, borse, alloggio, supporti sociosanitari), ma consente di rendere visibili le ambivalenze e le contraddizioni di un modello di accoglienza e un processo di reinsediamento caratterizzato da performatività e marginalità sociale.

Infine, l’elaborato si articola in tre parti:

La Parte I ricostruisce il quadro teorico entro cui si colloca la ricerca. Il Capitolo 1 affronta l’Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), analizzandone le origini, gli sviluppi concettuali e gli approcci principali, con particolare attenzione al legame tra giustizia sociale globale, interdipendenza e formazione del pensiero critico. Il capitolo si conclude con una riflessione sul ruolo dell’istruzione superiore come spazio di costruzione di cittadinanza attiva e responsabilità collettiva. Il Capitolo 2 si concentra sul campo di studi della *Refugee in Higher Education*, delineandone l’evoluzione recente, i principali filoni di ricerca e i nodi concettuali che lo attraversano. Vengono analizzate le barriere e le opportunità di accesso e partecipazione all’istruzione terziaria, i benefici della frequenza universitaria e le dinamiche di inclusione nei Paesi di reinsediamento. Il Capitolo 3 si apre

con un approfondimento relativo all'inclusione di studentesse e studenti con background di migrazione forzata nell'istruzione superiore italiana (assetti organizzativi degli atenei, attori coinvolti, barriere ricorrenti, misure e pratiche in uso). Su queste basi, il capitolo presenta il programma *University Corridors for Refugees* – UNICORE come caso studio, ricostruendone la genesi e l'evoluzione, la struttura multilivello e le modalità di selezione e supporto.

La Parte II presenta il disegno della ricerca. Il Capitolo 4 esplicita la domanda di ricerca, le scelte epistemologiche e le ragioni che hanno orientato l'adozione della *Grounded Theory* costruttivista. Il capitolo approfondisce il posizionamento del ricercatore, la centralità del processo di co-costruzione dei significati e illustra come la teoria emerga progressivamente dal dialogo con i dati. Particolare attenzione è dedicata alle implicazioni etiche e linguistiche della ricerca in contesti transnazionali e interculturali. Il Capitolo 5 descrive gli strumenti impiegati per la raccolta e l'analisi dei dati, il campionamento teorico e la progressiva evoluzione del campione. Vengono illustrati il ruolo delle interviste, delle osservazioni e dei memo riflessivi, insieme ai dispositivi di organizzazione e codifica del materiale empirico. Il capitolo mette in luce il carattere iterativo, flessibile e riflessivo del percorso di ricerca, evidenziando come ogni scelta metodologica sia stata continuamente rinegoziata in relazione al contesto e agli obiettivi emergenti.

La Parte III è dedicata all'analisi e alla discussione dei risultati della ricerca. Il Capitolo 6 ricostruisce il percorso che, a partire dalla codifica aperta, ha condotto all'individuazione delle proto-categorie, delle macrocategorie e, infine, della *core category* "iperinclusività accelerata". Il capitolo illustra il processo di organizzazione concettuale dei dati empirici in diversi livelli di analisi e si conclude mostrando come l'integrazione tra i dati raccolti in Italia e nel Paese di primo asilo abbia permesso di restituire una visione complessa e situata del fenomeno. Nel Capitolo 7, il modello emergente viene messo in dialogo con il dibattito scientifico internazionale nei campi della *Refugee in Higher Education* e dell'ECG, evidenziandone la portata teorica e le implicazioni pratiche. La discussione mostra come l'iperinclusività accelerata si propone come concetto chiave per leggere criticamente le tensioni dell'inclusione universitaria di persone rifugiate in senso ampio. In questa prospettiva, il modello offre una base concettuale per orientare futuri sviluppi di ricerca, formazione e policy volte a rendere l'inclusione accademica un processo realmente inclusivo, trasformativo e strutturato.

Infine, nel capitolo 8 si mette in evidenza il valore pedagogico e le implicazioni per le università contemporanee. Le conclusioni sottolineano la necessità di ripensare criticamente il significato di inclusione nell'istruzione superiore, riconoscendo tempo e relazioni come principi educativi, e offrono raccomandazioni operative per rendere le università spazi di co-creazione, giustizia sociale e cittadinanza globale.

Per agevolare la lettura, in apertura è stata inserita una sezione di Definizioni che chiarisce i principali termini e categorie utilizzate nel testo; mentre la documentazione relativa all'approvazione etica della ricerca, nonché i moduli per il consenso informato e per la gestione dei dati sono raccolti in appendice.

PARTE I

IL QUADRO TEORICO

CAPITOLO 1.

Educazione alla cittadinanza globale

I processi di globalizzazione e la ridefinizione del concetto di cittadinanza hanno progressivamente inciso sui panorami educativi rendendo evidente la necessità di ripensare l'educazione in direzione di scenari capaci di includere le sfide globali (Ceruti & Bellusci, 2020). In un contesto storico in cui la globalizzazione dell'economia si manifesta come competizione tra nazioni, anche l'istruzione ne è parte integrante (Rizvi et al., 2022). Questo ha determinato una crescente enfasi sulla misurazione della produzione educativa e sulla valutazione comparativa della qualità dei sistemi nazionali (Biesta, 2009; Tarozzi, 2025)

Da un lato, tale approccio ha alimentato l'interesse per l'internazionalizzazione dei curricula e la mobilità degli studenti, soprattutto nell'istruzione superiore (Teodoro, 2020, 2022). Dall'altro, ha aperto la strada a prospettive educative che, muovendo dal riconoscimento delle disuguaglianze crescenti tra Stati e all'interno di essi, pongono al centro la necessità di trasformarle e riequilibrarle (Torres & Tarozzi, 2020). In questa direzione si colloca l'Educazione alla cittadinanza globale (ECG), che non solo riconosce tali squilibri, ma si impegna a reindirizzarli in chiave emancipativa.

Il campo dell'educazione alla cittadinanza globale si presenta da subito complesso e variegato. Già la terminologia utilizzata per designarlo è instabile e diversificata: nella stessa lingua convivono denominazioni differenti e, a livello internazionale, le traduzioni e gli usi variano a seconda delle tradizioni culturali e politiche (Academic Network on Global Education & Learning, 2021, 2022, 2024). Le definizioni emergono infatti da percorsi di ricerca e pratiche educative non lineari, che riflettono evoluzioni storiche e contesti geografici eterogenei. In particolare, l'ECG ha avuto uno sviluppo significativo all'interno della pedagogia europea e occidentale, trovando nella lingua anglosassone un veicolo privilegiato di diffusione scientifica. Questa pluralità di prospettive e di interpretazioni rende l'ECG uno spazio attraversato da tensioni, nel quale confluiscono visioni politiche ed educative anche profondamente divergenti.

È a partire da questa complessità che emergono i principali dibattiti e approcci delineati dalla letteratura e che verranno ripresi nelle sezioni successive del capitolo, con l'obiettivo di offrire una panoramica teorico-concettuale dell'educazione alla cittadinanza globale utile a collocare il lavoro di ricerca. Infatti, l'obiettivo del capitolo non è tanto fornire una trattazione esaustiva né contribuire in maniera originale al dibattito scientifico nazionale e internazionale, quanto piuttosto mettere in luce i nodi centrali, le diverse interpretazioni e le implicazioni etiche e politiche che rendono l'ECG un terreno nel quale è necessario assumere un posizionamento.

Il capitolo si apre con una panoramica sull'educazione nell'era delle globalizzazioni (1.1), a cui segue un excursus storico che ha condotto alla definizione del campo dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) (1.2) e l'analisi dei diversi approcci elaborati da studiosi e studiose a livello internazionale (1.3). Nella parte successiva, vengono esaminate le migrazioni all'interno di un quadro di ECG in cui i concetti tradizionali di cittadinanza e identità tradizionali vengono messi in discussione (1.4). Infine, il paragrafo 2.5 analizza il ruolo dell'istruzione superiore come spazio di cittadinanza globale, mettendo in luce come le università possano tradurre i principi dell'ECG in pratiche di inclusione. L'accesso e l'inclusione della popolazione studentesca rifugiata costituiscono, in questo senso, un banco di prova decisivo della capacità di trasformare enunciati valoriali in politiche e pratiche concrete

1.1 Educazione e globalizzazioni

I modi in cui oggi si tematizza l'educazione sono strettamente legati ai processi di globalizzazione che, a partire dalla fine del XX secolo, hanno trasformato in profondità le relazioni tra individui, gruppi, società e nazioni. Pur essendo un termine largamente utilizzato e talvolta abusato, la globalizzazione è comunemente intesa come un fenomeno complesso e poliedrico (Sen, 2002) che ha intensificato in maniera esponenziale le interdipendenze tra sistemi umani e non umani a livello planetario (Lee et al., 2010). In questo senso, una delle definizioni più autorevoli è quella di Giddens (1997), che descrive la globalizzazione come

“the intensification of worldwide social relations which link distant localities in such a way that local happenings are shaped by events occurring many miles away and vice versa. This is a dialectical process because such local happenings may

move in an obverse direction from the very distanced relations that shape them. Local transformation is as much a part of globalisation as the lateral extension of social connections across time and space” (p. 64).

Si tratta, come precisa lo stesso autore, di un processo dialettico in cui le trasformazioni locali non sono semplicemente l'effetto delle relazioni globali, ma possono muoversi in direzione opposta.

La letteratura ha sottolineato come il concetto stesso di globalizzazione, per la sua ampiezza e le sue molteplici implicazioni, rischia di oscurare i fenomeni concreti che intende descrivere (Callari Galli, 2003; Tarozzi & Torres, 2016). La globalizzazione non è un processo lineare e univoco, bensì una costellazione di dinamiche caratterizzate da contraddizioni, paradossi e direzioni divergenti. Da un lato, l'espansione dei mercati e la circolazione illimitata di informazioni e merci si accompagnano alla consapevolezza dei limiti ecologici e fisici del pianeta (Bocchi & Ceruti, 2004). Dall'altro, l'intensificazione delle reti globali ha prodotto nuove frammentazioni e differenziazioni (Geertz, 1999). All'aumento delle interconnessioni tra Stati, organizzazioni e individui si affianca una ridefinizione delle gerarchie e della scalarità tra globale, nazionale e locale (Sassen, 2008)), mentre la perdita di centralità dei poteri tradizionali (Bauman, 2011; Premoli, 2008) si accompagna all'emergere di una molteplicità di attori che rendono il sistema globale sempre più complesso e intricato tanto da essere ingovernabile o inaccessibile persino a chi è chiamato a gestirlo.

Globalizzazione è un concetto ambiguo in quanto si riferisce a un macrosistema di dimensioni e processi (Bocchi & Ceruti, 2004). Per evidenziare questa poliedricità terminologica, Beck ha distinto globalismo da globalizzazione dove con il primo termine si riferisce al motore finanziario, mentre con globalizzazione fa riferimento al carattere processuale e planetario dei cambiamenti (Beck, 2000). Inoltre, diversi autori hanno concordato sul fatto che per meglio cogliere la pluralità del fenomeno è opportuno parlare di “globalizzazioni” (Beck, 2000; Sassen, 2008; Tarozzi & Torres, 2016), distinguendo dimensioni tra loro intrecciate che possono essere interpretate solo se in relazione alle altre. In particolare, a partire da precedenti lavori (vedi Tarozzi & Torres, 2016) si potrebbero distinguere almeno cinque principali globalizzazioni:

- La *globalizzazione economica* che vede la progressiva eliminazione degli ostacoli alla libera circolazione di merci e capitali, sostenuta dall'ideologia neoliberale del libero mercato.
- La *globalizzazione geografica* che riguarda i fenomeni migratori, la compressione delle distanze e l'intensificazione delle mobilità rese possibili dalle nuove tecnologie di trasporto e comunicazione;
- la *globalizzazione informatica e telematica*, legata alla rivoluzione digitale e all'esplosione dei flussi informativi che hanno ridefinito tempi e modalità di interazione sociale;
- la *globalizzazione culturale* che si manifesta nei processi di ibridazione e meticciamento, ma anche in fenomeni di omologazione e radicalizzazione identitaria.
- la *globalizzazione ideologica* che fa riferimento alla definizione di valori condivisi e non che producono movimenti e conflitti che attraversano le identità nazionali, religiose e etniche. Qui l'accento cade da un lato sull'esigenza del riconoscimento della diversità, dall'altro su un'unità che trascende i confini.

Un contributo particolarmente rilevante alla comprensione dei processi di globalizzazione viene dal pensiero di Edgar Morin. Il filosofo e sociologo francese invita a considerare la globalizzazione non come una rottura rispetto al passato, ma come la prosecuzione di una lunga *mondializzazione* che accompagna l'umanità fin dalle sue origini, passando per la storia antica e arrivando fino al XV secolo, epoca delle grandi scoperte (Morin, 2002). La globalizzazione contemporanea si configura come un'accelerazione di tendenze storiche connaturate alla condizione umana che, tuttavia, negli ultimi decenni hanno assunto forme inedite, caratterizzate dall'intensificazione delle interdipendenze e dalla crisi degli Stati nazionali europei come risultato dei due conflitti mondiali (Marsili, 2019). È in questo quadro che Morin richiama la necessità di un *paradigma della complessità* (1993) capace di cogliere la natura sistemica, contraddittoria e retroattiva di tali fenomeni.

In parallelo, Serge Latouche (1992) ha proposto una periodizzazione che consente di

leggere la globalizzazione come processo storico scandito in fasi. La prima coinciderebbe con l'epoca delle grandi scoperte geografiche, la seconda con la spartizione coloniale dell'Africa sancita alla Conferenza di Berlino (1885-1887), la terza con la decolonizzazione e la nascita degli Stati postcoloniali, la quarta con il secondo dopoguerra e la Guerra Fredda, fino al crollo dei regimi socialisti. Secondo questa prospettiva, l'attualità rappresenterebbe una quinta fase segnata dal passaggio dall'europeizzazione alla Macdonaldizzazione (o americanizzazione) del mondo (Ritzer, 2017), seppur i recenti mutamenti dell'ordine geopolitico possono far pensare ad un nuovo scenario caratterizzato da regionalismi e da chiusure sul piano commerciale e non solo.

Seguendo questa cornice interpretativa, i processi di globalizzazione non possono essere ridotti a dinamiche lineari di causa ed effetto. Morin (1993) sostiene che viviamo nell'epoca della complessità dove l'intreccio tra ordine e disordine, tra stabilità e instabilità si manifesta nei sistemi come rete di interdipendenze, retroazioni e contraddizioni. Quando si parla di complessità si fa riferimento a un preciso costrutto teorico fondato sulla logica dell'interconnessione, delle interazioni e delle retroazioni (Callari Galli et al., 2003; Ceruti, 2018; Ceruti & Bellusci, 2020). In questa prospettiva, la globalizzazione si configura come un insieme di processi interconnessi che avvengono simultaneamente (Callari Galli, 2003) e che producono effetti inattesi e talvolta paradossali. Di fronte a questa condizione, Morin (2002) insiste sulla necessità di sviluppare un pensiero complesso, capace di abbandonare approcci riduzionisti e di attrezzarsi con strumenti cognitivi nuovi, come la co-evoluzione di sistemi adattivi complessi e la consapevolezza della dipendenza dai percorsi storici.

Di qui la proposta dell'autore rivolta a tutte le scienze di scegliere la via indicata dal paradigma della complessità fondato su di una epistemologia dialettica e dialogica, connettiva e relazionale, multi- e interdisciplinare in opposizione a una epistemologia basata sulla separazione, sulla frammentazione, sulla disciplinarietà, sugli specialismi. Quest'ottica, volta a recuperare l'unitarietà del sapere e della ricerca scientifica, richiede un vero e proprio cambiamento del pensiero e del pensare che Morin chiama "riforma del pensiero": una rivoluzione in grado di generare, a sua volta, una riforma «del contesto e del complesso» (Morin, 2000, p. 95). Così, in quanto tratto essenziale della contemporaneità, la complessità si impone come paradigma cognitivo ed epistemico imprescindibile, ma al tempo stesso come sfida che implica la necessità di saper adottare e applicare nuove forme di organizzazione e di interpretazione della conoscenza e del reale.

Tale paradigma apre interrogativi sulle competenze e sulle forme educative necessarie per affrontare la complessità del presente secondo una prospettiva che critica gli approcci unidimensionali e unilaterali.

L'educare s'impenna sull'insegnamento della capacità di apprendere di collegare conoscenze, di distinguere e articolare logiche differenti, di promuovere l'attitudine della mente umana a contestualizzare e a globalizzare, concependo i confini tra le discipline non più come confine lineari di netta separazione, ma piuttosto come aree di interazione, spazi intermedi dove nascono i problemi più interessanti (Ceruti, Bellusci, 2020, p. 144)

Ciò impone, necessariamente, una riforma delle menti che a sua volta non può avvenire se non attraverso l'educazione e una riforma dell'educazione stessa. È ancora Morin a individuare nell'educazione la via principale per giungere a una vera e profonda riforma del pensiero all'interno del testo *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (2001) in cui lo studioso associava all'educazione il sentimento della speranza nonché unica via per ristabilire un'etica del genere umano.

“Se è vero che il genere umano possiede in sé risorse creative inesauribili, allora possiamo intravedere per il terzo millennio la possibilità di una nuova creazione, della quale il XX secolo ha portato i germi e gli embrioni: quella di una cittadinanza terrestre. E l'educazione, che è nel contempo trasmissione del passato e apertura della mente per accogliere il nuovo, è al centro di questa nuova missione” (Morin, 2001, p. 73).

È, infatti, sul terreno educativo che si gioca ormai da due decenni la possibilità di formare cittadini e cittadine capaci di orientarsi in scenari globali contraddittori ed estremamente ramificati, di interpretare le tensioni tra locale e globale e di assumere responsabilità rispetto alle sfide planetarie. Ecco, dunque, quella che Morin e anche Ceruti, definiscono l'urgenza di educare all'era globale (o planetaria), un compito che necessita una riforma del modo di conoscere, una riforma del modo di pensare e una riforma dell'insegnamento stesso.

È in questa direzione che l'educazione all'era globale, evocata da Morin e Ceruti, trova oggi una delle sue sfide più decisive. Se da un lato la consapevolezza planetaria apre alla

possibilità di una cittadinanza fondata sulla responsabilità condivisa, dall'altro le globalizzazioni mostrano i volti di un processo che ha finito per essere guidato da logiche economiche e finanziarie. L'orizzonte di interdipendenza e cooperazione auspicato è stato progressivamente piegato alle logiche di mercato che tendono a misurare ogni ambito della vita sociale in termini di produttività e rendimento. La crescente interconnessione tra economie e istituzioni ha favorito l'affermazione di un modello neoliberale che interpreta la complessità del mondo attraverso le categorie della competitività e dell'efficienza quantificabile (Mau, 2019). L'educazione, tradizionalmente intesa come bene pubblico e spazio di emancipazione, è stata così ricondotta entro i parametri della valutazione standardizzata e della performatività individuale, in quella che Biesta (2009, 2010) definisce la *learnification* dei processi educativi. Rizvi e colleghi (Rizvi et al., 2022) portano in evidenza come questa visione abbia naturalizzato un immaginario neoliberale della globalizzazione, in cui la libertà coincide con il mercato e la cooperazione viene ridotta a competizione regolata. Tale razionalità, apparentemente neutra e universale, ha progressivamente svuotato gli spazi pubblici del loro potenziale democratico, trasformando la scuola e l'università in strumenti di riproduzione delle disuguaglianze piuttosto che di trasformazione sociale (ivi). Inoltre, la critica alla globalizzazione è stata spesso al centro di retoriche populiste e nazionaliste che, pur opponendosi ai suoi effetti, ne condividono la stessa logica economica e perpetuano esclusioni e nuove forme di chiusura identitaria (Rizvi, 2022). Ripensare la globalizzazione diventa allora un'urgenza pedagogica e politica: significa liberarla dalle sue cornici neoliberali e restituirle una dimensione etica e relazionale, capace di orientare l'educazione verso la costruzione di una cittadinanza globale fondata su giustizia, sostenibilità e solidarietà.

1.2 Origini ed evoluzione dell'Educazione alla Cittadinanza Globale

Nell'ultimo decennio l'educazione alla cittadinanza globale ha assunto un rilievo crescente, sia nelle politiche educative nazionali sia nel dibattito accademico. Se in ambito anglosassone il termine *Global Education* si era diffuso già a partire dagli anni Ottanta, oggi la *Global Citizenship Education* (GCE/ECG) è riconosciuta come quadro di riferimento internazionale, promosso da organizzazioni come le Nazioni Unite e l'UNESCO e progressivamente integrato nei sistemi scolastici di diversi Paesi (Hartmeyer & Wegimont, 2016). Anche in Italia, negli ultimi anni, si è registrata una crescente

attenzione al tema, come testimonia il numero sempre maggiore di studi dedicati alla concettualizzazione dell'ECG (Caccioppola, 2022; Surian, 2019; Tarozzi, 2023, 2025)

L'appello a promuovere un approccio globale all'educazione ha però radici più lontane. Tra XIX e XX secolo, esso era legato in particolare agli ambiti della geografia e della storia e risultava, per molti Paesi europei, strettamente intrecciato con le dinamiche coloniali dell'epoca. Più in profondità, l'idea che l'educazione dovesse aprirsi a una prospettiva universale può essere ricondotta alla tradizione cosmopolita dell'ellenismo e alla filosofia moderna e illuminista, entrambe accomunate dalla tensione verso un'appartenenza che travalica i confini nazionali. Tuttavia, è nel Novecento che questa prospettiva assume connotati educativi più definiti.

Durante il periodo tra le due guerre mondiali, la volontà di promuovere un senso di cittadinanza globale fu alimentata dalle crescenti preoccupazioni per l'ascesa dei totalitarismi e per le minacce rivolte alla democrazia. L'idea di una cittadinanza dal respiro internazionale si impose così come risposta culturale e politica a un mondo segnato da tensioni e conflitti, con l'obiettivo di integrare nella società e nei sistemi educativi una visione improntata alla cooperazione tra i popoli. Dopo la Seconda guerra mondiale, con la nascita delle Nazioni Unite e dell'UNESCO, tale aspirazione trovò un riconoscimento istituzionale più chiaro: l'educazione venne definita come strumento fondamentale per la pace, la tutela dei diritti umani e la costruzione di una comprensione reciproca. Nonostante il clima polarizzato della Guerra Fredda, maturò la convinzione che un approccio globale all'educazione dovesse intrecciarsi con filoni paralleli quali l'educazione alla pace, all'intercultura, all'ambiente e ai diritti umani. In questo contesto, esperienze come il *Council for Education in World Citizenship* contribuirono a diffondere una visione di formazione civica mondiale, volta a orientare le nuove generazioni verso valori di convivenza e tolleranza tra i popoli.

A partire dagli anni Settanta si sviluppò nel Regno Unito il movimento dei *World Studies*, nato in un contesto segnato dai profondi mutamenti generati dalla globalizzazione. L'oggetto principale di studio era il mondo stesso, analizzato attraverso programmi che comprendevano lo studio comparato di Paesi e culture, le questioni della pace e dei conflitti, dello sviluppo, dell'ambiente e del ruolo delle istituzioni internazionali. Un tratto distintivo dei *World Studies*, al tempo stesso punto di forza e limite, fu il legame stretto con le

organizzazioni non governative. Questa sinergia costituì una risorsa preziosa perché permise di tradurre la riflessione pedagogica in progetti concreti, proposte condivise e riformulazioni curriculari (Premoli, 2008). Grazie a ciò, furono introdotti nei percorsi scolastici contenuti innovativi che affrontavano le sfide del pianeta globalizzato sia come problematiche specifiche dei singoli Stati, sia come questioni comuni all'intera umanità. I *World Studies* si configuravano dunque come un settore curricolare aggiuntivo, capace di ampliare l'orizzonte educativo e di offrire agli studenti strumenti per comprendere la complessità del contesto planetario.

Al tempo stesso, però, il legame con le ONG rappresentò anche una criticità, poiché l'approccio era fortemente condizionato da un'idea di Educazione allo Sviluppo nel quale dominava la narrativa per cui i "Paesi in via di sviluppo" dovessero essere accompagnati lungo un percorso di trasformazione modellato sui principi neoliberali emergenti. Infatti, numerose ONG e agenzie intergovernative promossero interventi educativi finalizzati a "migliorare" le condizioni di vita secondo un modello di sviluppo economico imposto dal Nord che rispecchiava, e ancora oggi rispecchia, una prospettiva intrisa di eurocentrismo definita e che Mesa Pineido ha definito semi-coloniale (2011). Inoltre, come mostra una ricerca di Tarozzi e Inguaggiato (2018) il termine educazione allo sviluppo è tuttora la denominazione più utilizzata nel lessico della cooperazione internazionale.

Tuttavia, già all'inizio degli anni Settanta iniziarono ad emergere posizioni critiche che mettevano in discussione tanto le finalità di questo approccio quanto il ruolo degli operatori e delle operatrici delle ONG coinvolte (Bourn, 2014, 2022). Proprio in questo periodo si diffusero pratiche educative alternative che sfidavano i metodi tradizionali e valorizzavano la partecipazione attiva degli studenti. In questo senso, la figura di Paulo Freire ebbe un ruolo determinante. Con il testo *la Pedagogia degli oppressi* (1971) egli denunciò l'impostazione "depositaria" dell'educazione che riduceva gli studenti a recettori passivi del sapere trasmesso dall'insegnante e sostenne la necessità di avviare processi di *coscientizzazione* attraverso i quali gli individui potessero maturare consapevolezza delle dinamiche di potere che li opprimevano, sviluppare una coscienza critica e intraprendere azioni collettive per trasformare lo status quo.

È su questa scia che, dalla seconda metà degli anni Ottanta, si affermò progressivamente una nuova linea di pensiero, destinata a sostituire l'espressione *World Studies* con quella di

Global Education (in italiano, Educazione mondiale). Un contributo decisivo alla sistematizzazione del concetto fu offerto dal volume *Global Teacher, Global Learner* (Pike & Selby, 1994) in cui gli autori definirono la Global Education come un “termine ombrello” capace di includere diversi ambiti educativi – pace, diritti umani, ambiente, sviluppo – accomunati dall’intento di collegare l’apprendimento a processi di trasformazione non solo individuale, ma anche collettiva e sociale. In questa prospettiva, la GE si differenziava dai *World Studies* in due aspetti essenziali: da un lato, non si configurava come disciplina autonoma, ma come quadro concettuale generale capace di riunire movimenti educativi distinti ma convergenti nelle loro finalità; dall’altro, rappresentava un approccio pedagogico in contrasto con il discorso egemonico dominante sulle questioni globali, proponendo forme di apprendimento partecipativo e aprendo spazio all’inclusione di prospettive fino ad allora marginalizzate (Bourn, 2022).

Parallelamente, anche le agenzie educative internazionali contribuirono a promuovere e sviluppare il concetto di GE. Tra queste, l’UNESCO svolse un ruolo fondamentale fin dagli anni Settanta con la pubblicazione della *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms* (1974). I successivi sviluppi, legati a una crescente attenzione alla sostenibilità e alle questioni ambientali, trovarono poi un punto di riferimento nell’Agenda 21, elaborata in occasione della Conferenza ONU sull’ambiente e lo sviluppo di Rio de Janeiro del 1992.

A livello europeo, il documento fondativo per l’Educazione Globale fu la “Carta dell’Educazione Globale”, pubblicata nel 1997. Questo impegno europeo portò, nel 2001, alla creazione della Global Education Network Europe (GENE), che riunì i Ministeri e le Agenzie con responsabilità nazionale per il finanziamento, il coordinamento, la definizione delle politiche e il supporto nel campo dell’Educazione Globale.

In questo contesto maturò una nuova svolta. All’inizio degli anni Duemila comparve infatti il termine *Global Citizenship Education*. Introdotto per la prima volta dall’ONG britannica Oxfam (2001), esso venne proposto come sintesi di diverse tradizioni educative quali educazione allo sviluppo, multiculturale, ai diritti umani, alla pace, all’antirazzismo e alla sostenibilità. Ben presto il termine prese piede diffondendosi in Europa e Nord

America dove numerose ONG iniziarono a utilizzarlo per mettere in risalto un rinnovato interesse per la cittadinanza, l'identità e il senso del luogo.

Nel 2002, anche il Consiglio d'Europa riconobbe questa prospettiva nella *Maastricht Global Education Declaration*⁴, in cui la *Global Citizenship Education* venne definita come un approccio “that opens people’s eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all” (p.2). Si consolidò così, a cavallo tra i due secoli, l'idea di un'educazione orientata a preparare le nuove generazioni a confrontarsi con un mondo interconnesso e interdipendente, fornendo strumenti per abitare criticamente questo nuovo scenario globale (Tarozzi, 2015).

Eppure, la svolta decisiva avviene con la *Global Education First Initiative* (GEFI)⁵, lanciata nel 2012 dal Segretario Generale delle Nazioni Unite Ban Ki-moon. Per la prima volta, il concetto di cittadinanza globale entra in un documento ufficiale, assumendo un ruolo centrale nelle politiche educative internazionali. L'iniziativa individua tre priorità per l'educazione del futuro: garantire un'istruzione gratuita per ogni bambino e bambina; migliorare la qualità degli apprendimenti; promuovere la cittadinanza globale. Alla base della GEFI vi era la convinzione che fosse necessario intervenire integrando riforme politiche e scelte economico-finanziarie, con una trasformazione del modo in cui le persone pensano e agiscono, facendo leva su strategie educative e sul potere trasformativo dell'istruzione. Come recita il documento

“It is not enough for education to produce individuals who can read, write and count. Education must be transformative and bring shared values to life. It must cultivate an active care for the world and for those with whom we share it. [...] Technological solutions, political regulation or financial instruments alone cannot achieve sustainable development. It requires transforming the way people think and act.” (United Nations, 2012, p.20).

⁴ Europe-wide Global Education. European Strategy Framework For Improving and Increasing Global Education In Europe to the Year 2015. The “Maastricht Global Education Declaration”. Maastricht, The Netherlands, November 15th – 17th 2002. Disponibile al <https://rm.coe.int/168070e540>

⁵ Global Education First Initiative. The United Nations Secretary-General’s initiative to ensure quality, relevant and transformative education for everyone. United Nations Secretary-General. New York, NY 10017 US.

Pur restando concettualmente ambiguo e sfuggente, l’inserimento della cittadinanza globale nella GEFI ha sollevato importanti questioni. In particolare, essa ha spostato sul piano globale il tema della titolarità di diritti che tradizionalmente spettano ai cittadini all’interno degli Stati-nazione, delineando quello che Tarozzi (2025) definisce un vero e proprio “ossimoro giuridico”. Inoltre, ha permesso di sviluppare una visione di ECG che valorizza il senso di appartenenza a una comunità globale, fondata sull’idea di comunità di destino (Ceruti, 2019) e sul riconoscimento di una comune biosfera e responsabilità planetaria (Morin, 2001a).

Eppure, in questa fase, permane la sovrapposizione tra i termini *Global Education* ed *Education for Global Citizenship*, dovuta non solo a differenze linguistiche e culturali, ma anche a ragioni di natura politica. Mentre la GE tendeva a sottolineare la costruzione e la diffusione di una “competenza globale” (UNESCO, 2015), l’ECG mira a sviluppare un’idea di cittadinanza che implica educazione all’azione politica e responsabilità sociale (Veugelers, 2011). Sviluppando ulteriormente l’impianto proposto dalla GEFI, l’UNESCO ha pubblicato nel 2015 il rapporto *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives* (tradotto in italiano nel 2018) che ha contribuito a tradurre il concetto di ECG in pratica pedagogica. Il documento mette in evidenza come le dimensioni cognitiva, scio-emotiva e comportamentale dell’apprendimento sia allo stesso tempo interconnesse ed essenziali per promuovere un’educazione realmente trasformativa (UNESCO, 2015).

Sempre nel 2015, l’adozione dell’*Agenda 2030* e dei 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile ha conferito ulteriore forza al concetto di ECG. In particolare, il Target 4.7 dell’Obiettivo 4 impegna gli Stati affinché, entro il 2030, tutti i discenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, includendo l’educazione alla cittadinanza globale tra le priorità. Così la ECG viene riconosciuta nella sua trasversalità come strumento strategico per sostenere il raggiungimento di tutti i 17 Obiettivi dell’*Agenda 2030*, attraverso la promozione di un cambiamento di visione e prospettiva indispensabili per costruire società più giuste e sostenibili.

Negli anni più recenti, l’impegno per promuovere la ECG si è ulteriormente rafforzato grazie a iniziative di respiro internazionale. Tra queste, un ruolo di rilievo è stato assunto da GENE – Global Education Network Europe che, in collaborazione con attori politici e organizzazioni della società civile, ha promosso la stesura della *Dichiarazione di Dublino*

(2022)⁶. Questo documento, che aggiorna la precedente *Dichiarazione di Maastricht* (2002), pone l'ECG al centro dell'azione politica, con l'obiettivo di garantire che tutte le persone in Europa, in solidarietà con le popolazioni a livello globale, possano accedere a un'educazione globale di qualità. Infine, il contributo più recente è rappresentato dalla Raccomandazione UNESCO del 2024, che ha aggiornato la storica Raccomandazione del 1974 e ha ribadito la centralità dell'ECG per un'educazione integrata capace di unire temi quali pace, diritti umani e sostenibilità.

Nonostante tali progressi, la Global Education ha a lungo sofferto per la mancanza di un'identità chiara e di un quadro teorico condiviso. Bourn (2020) afferma che, pur dichiarando la volontà di valorizzare prospettive diverse, molte delle iniziative intraprese in un'ottica di GE hanno spesso finito per riprodurre le proprie missioni e visioni particolari, contribuendo a mantenere il campo concettualmente ambiguo e politicamente conteso. Ed è proprio in risposta a questa esigenza di chiarimento concettuale che si è sviluppato il network internazionale ANGEL (Academic Network on Global Education and Learning), composto da ricercatori, accademici, educatori e *policy makers* provenienti da oltre cento Paesi. Attraverso la pubblicazione annuale del *Multilingual Global Education Digest*, la rete ANGEL ogni anno si impegna a raccogliere le pubblicazioni su EG e ECG in dieci lingue differenti, favorendo un dibattito scientifico sempre più ampio e articolato. Dal 2023 questo lavoro si è arricchito con la creazione di un archivio digitale open access, il Global Education and Learning (GEL) Database che mette a disposizione della comunità accademica l'intera produzione bibliografica raccolta a partire dal 2018.

In conclusione, se da un lato l'exkursus storico e gli sviluppi più recenti mostrano come la Global Education abbia progressivamente rafforzato il proprio profilo e stimolato la ricerca in questo ambito, dall'altro permangono rischi legati alla sua natura vaga e alla molteplicità di interpretazioni possibili (Bourn 2022; Tarozzi 2024). Ed è proprio in risposta di tale ambiguità che diversi autori e autrici hanno cercato, negli anni, di sistematizzare concettualmente i diversi approcci all'EG e all'ECG. Per questa ragione, nella sezione seguente, si procederà ad esaminare i principali dibattiti presenti in letteratura sul tema.

⁶ GE2050 - European Declaration on Global Education to 2050. The Dublin Declaration was adopted at the Dublin Congress on 4 November 2022

1.3 I diversi approcci all'ECG

L'educazione alla cittadinanza globale (ECG) non è soltanto un indirizzo delle politiche educative o una pratica didattica, ma rappresenta oggi un vero e proprio campo di ricerca, sostenuto da una letteratura in costante espansione. La gran parte di questa produzione è pubblicata in lingua inglese (Academic Network on Global Education & Learning, 2024), e le conseguenze di tale asimmetria linguistica non possono essere trascurate (Quinto et al., 2024; Tarozzi, 2025).

Numerosi studiosi e studiose hanno evidenziato come l'ECG sia un concetto sfuggente e ambiguo, capace di generare ampio consenso anche tra attori con prospettive teoriche e politiche molto diverse. Tarozzi (2025) la definisce un concetto "presbite": più lo si osserva da vicino, più tende a perdere chiarezza semantica. Lungi dall'essere un modello educativo uniforme e prescrittivo, l'ECG deve necessariamente essere declinata nei contesti concreti, tenendo conto delle esperienze di insegnanti e studenti. Proprio in virtù di questa natura plurale, negli ultimi anni si è consolidata una comunità scientifica internazionale che condivide riferimenti comuni e contribuisce a costruire una letteratura ormai riconosciuta (ivi). La rete ANGEL, oggi con oltre 1000 membri, insieme a GENE, al GEL Database e al coinvolgimento di agenzie di cooperazione e istituzioni sovranazionali, rappresentano segnali concreti di questo crescente interesse.

Anche data la sua natura polisemica e per la capacità di coinvolgimento di comunità accademiche e politiche diverse, l'ECG viene considerata un termine ombrello, capace di includere approcci concettuali, politici ed educativi differenti (Gaudelli, 2016) ciascuno dei quali porta con sé specifici obiettivi didattici (Tarozzi, 2025) e diversi posizionamenti politici (Pashby et al., 2020; Veugelers, 2011; Oxley & Morris, 2013). Negli ultimi due decenni, la produzione scientifica si è soffermata in particolare sulla formulazione di tipologie e tassonomie, con l'intento di mettere ordine nella varietà delle interpretazioni.

Uno dei primi contributi fondamentali è quello di Andreotti (2006), che distingue tra una ECG *soft* e una *critical*. L'autrice sottolinea come la prima tenda a riprodurre pratiche etnocentriche e paternalistiche perché priva di una reale analisi critica delle disuguaglianze globali; mentre la seconda, collega la cittadinanza globale a istanze di giustizia sociale e a una trasformazione delle relazioni di potere. Su questa linea si colloca anche Shultz (2007)

che individua tre approcci principali: uno neoliberale, orientato al mercato globale e al capitale umano; uno radicale, che evidenzia le strutture oppressive del sistema globale; e uno trasformativo, che pone al centro dell'azione la ristrutturazione e la rinegoziazione delle relazioni globali supportando la promozione di un'agenda di giustizia sociale.

Successivamente, altri studiosi hanno proposto classificazioni più articolate. Gaudelli (2009) offre una cornice multidimensionale, distinguendo tra modelli neoliberali, nazionali, marxisti, cosmopoliti e di giustizia e governance mondiale. Veugelers (2011) differenzia tra una forma di ECG aperta, che privilegia il dialogo interculturale; una morale, centrata su valori etici universali; e una politico-sociale, orientata all'azione e alla responsabilità civica. Infine, Oxley & Morris (2013) hanno realizzato un'analisi sistematica della letteratura, proponendo due grandi categorie: la sfera cosmopolita (che include dimensioni culturali, economiche, morali e politiche) e la sfera di *advocacy* (che comprende le dimensioni sociale, critica, ambientale e spirituale). Ciascuno di questi contributi ha avuto il merito di evidenziare da un lato la varietà delle interpretazioni e degli approcci possibili e dall'altro la difficoltà di ridurre l'ECG a un modello univoco.

Sebbene non si sia entrati nel dettaglio di ogni tipologia, ciò che interessa sottolineare è che, per quanto le diverse classificazioni possano apparire contrastanti, tutte condividono due presupposti comuni. Da un lato, l'ECG non può essere considerata politicamente neutra (Tarozzi, 2025) e dall'altro, tutte le proposte tassonomiche includono una tipologia critica nei confronti dell'orientamento neoliberale. Che si tratti della contrapposizione tra prospettive *soft* e *critical* (Andreotti, 2006), della tripartizione tra approcci neoliberale, radicale e trasformativo (Shultz, 2007) o delle ulteriori distinzioni proposte da Gaudelli (2009), Veugelers (2011) e Oxley e Morris (2013), emerge chiaramente la dimensione politica dell'ECG che non si limita a scelte teoriche, ma riflette i contesti sociali e culturali in cui la cittadinanza globale viene pensata e praticata (Goren & Yemini, 2017), così come le tradizioni accademiche e disciplinari di riferimento (Teachers' Education in GCE, 2018)

Tuttavia, solo una minima parte delle tipologie pone le proprie fondamenta su una struttura di pensiero critico. Ciò è una delle principali critiche mosse nei confronti della ECG, accusata di diffondere un internazionalismo generico che rischia di mascherare nuove forme di colonialismo (Abdi et al., 2015; Andreotti, 2006) e riprodurre approcci paternalistici ed eurocentrici (Andreotti, 2014). Inoltre, l'eccessiva enfasi sulla dimensione

globale fa sì che risulti sradicata dai contesti reali, dalle comunità e dalle nazioni, risultando in un'utopia astratta, priva di significato autentico. Ed è proprio a partire da una critica rispetto le strutture coloniali che Pashby e colleghe (2020) hanno condotto una meta-review delle principali proposte classificatorie disponibili in letteratura, con l'obiettivo non solo di mappare le posizioni emerse, ma anche di individuare le tensioni e le interfacce tra i diversi approcci. Il loro lavoro mette in luce tre grandi pilastri teorici:

- l'approccio neoliberale, che inserisce la cittadinanza globale all'interno di un discorso di economia neoliberale e performatività. In questo quadro, l'ECG è fondata su un approccio *competence-based*, finalizzato a fornire al capitale umano le competenze necessarie per competere all'interno del mercato globale. Si tratta di un orientamento spesso promosso da agenzie sovranazionali che interpretano la cittadinanza globale più come strumento di adattamento economico che come progetto emancipativo.
- l'approccio liberale, che interpreta l'ECG come prospettiva per dare senso all'internazionalizzazione delle esperienze umane. Pur presentandosi in forme diverse, gli orientamenti liberali si radicano in principi generali di democrazia, diritti e valori universali, rispetto reciproco e uguaglianza culturale. Qui si concepisce la cittadinanza globale come passaggio dall'appartenenza locale a una concezione universale del sé. Tuttavia, la principale critica rivolta a questa impostazione è la sua incapacità di confrontarsi con le disuguaglianze strutturali, poiché concentra l'attenzione sulle relazioni globali a partire da una prospettiva individualistica e stato-centrica.
- l'approccio critico, che assume una prospettiva decoloniale e pone tra gli obiettivi di apprendimento la giustizia sociale e l'analisi delle disuguaglianze sistemiche e istituzionali. Gli approcci riconducibili a questa matrice mettono in discussione lo *status quo* delle strutture di potere e le radici storiche dell'egemonia occidentale che sorregge il cosmopolitismo dominante. L'ECG viene così concepita come spazio di trasformazione volto a denunciare lo sfruttamento e la violenza insiti nei processi di globalizzazione.

Oltre a mettere ordine, l'aspetto davvero innovativo di questa cartografia è l'attenzione alle interconnessioni tra le diverse tipologie. Un esempio significativo riguarda l'intersezione tra un approccio cosmopolita che celebra la diversità senza interrogare le strutture di potere (approccio liberale) e un discorso sulle competenze globali funzionali al mercato (approccio neoliberale). Da questa combinazione emerge il rischio di ribadire la centralità di una cultura dominante (quella occidentale-europea) e di una lingua privilegiata (l'inglese). A conclusione del contributo, le autrici evidenziano una lacuna particolarmente significativa nel campo della ECG, ovvero una mancanza di impegno nei confronti dei limiti di un immaginario coloniale moderno, violento e insostenibile.

In questo dibattito si inserisce anche il lavoro di Tarozzi e Inguaggiato (2024). Gli autori, partendo dal presupposto che i tentativi di classificazione della ECG, per quanto utili e necessari, siano essenzialmente il risultato di analisi teoriche e non forniscono una base scientificamente inoppugnabile, hanno sviluppato un modello basandosi su un'analisi empirica. L'analisi è stata condotta attraverso l'utilizzo di una *social network analysis* e una serie di interviste con attori chiave della scena internazionale nel campo della ECG, in un lavoro che ha visto parallelamente l'emergere di categorie e parole chiave e l'accostamento tra queste. Il risultato è l'identificazione di quattro cluster, che poi Tarozzi ha chiamato idealtipi di ECG (Tarozzi, 2024):

- cosmopolita, di matrice umanistica e democratica. Include riferimenti ai diritti umani e alle libertà individuali intesi come valori universali
- critico, che mette in discussione le strutture oppressive e promuove giustizia sociale. è un approccio che esprime una critica nei confronti dei sistemi globali oppressivi e mira a promuovere la giustizia sociale, l'equità e l'inclusività. Contiene anche una critica post-coloniale a ogni visione eurocentrica o nord-centrica della ECG.
- orientato al mercato, approccio che enfatizza gli aspetti economici della globalizzazione e che si concentra sulla promozione della crescita economica globale, del commercio e dell'imprenditorialità;

- trasformativo, approccio fondato sul senso di appartenenza a un'umanità condivisa e una relazione sostenibile con l'ambiente naturale. Propugna una visione olistica che mira a formare agenti di cambiamento sociale.

Tuttavia, dopo l'identificazione, l'intuizione di Tarozzi è stata quella di collocare gli idealtipi in un modello pensato come bussola. Questo aspetto è apparso cruciale in quanto l'autore non propone un'altra distinzione semantica delle tipologie, ma rappresenta gli idealtipi come se fossero punti cardinali utili all'orientamento nel campo dell'ECG. Infatti, la bussola funge da dispositivo che invita chi opera nel campo educativo ad interrogarsi e riflettere sul proprio posizionamento, a riconoscere le intersezioni possibili tra i diversi campi che la costituiscono e a rendere consapevoli le scelte implicite che guidano le pratiche.

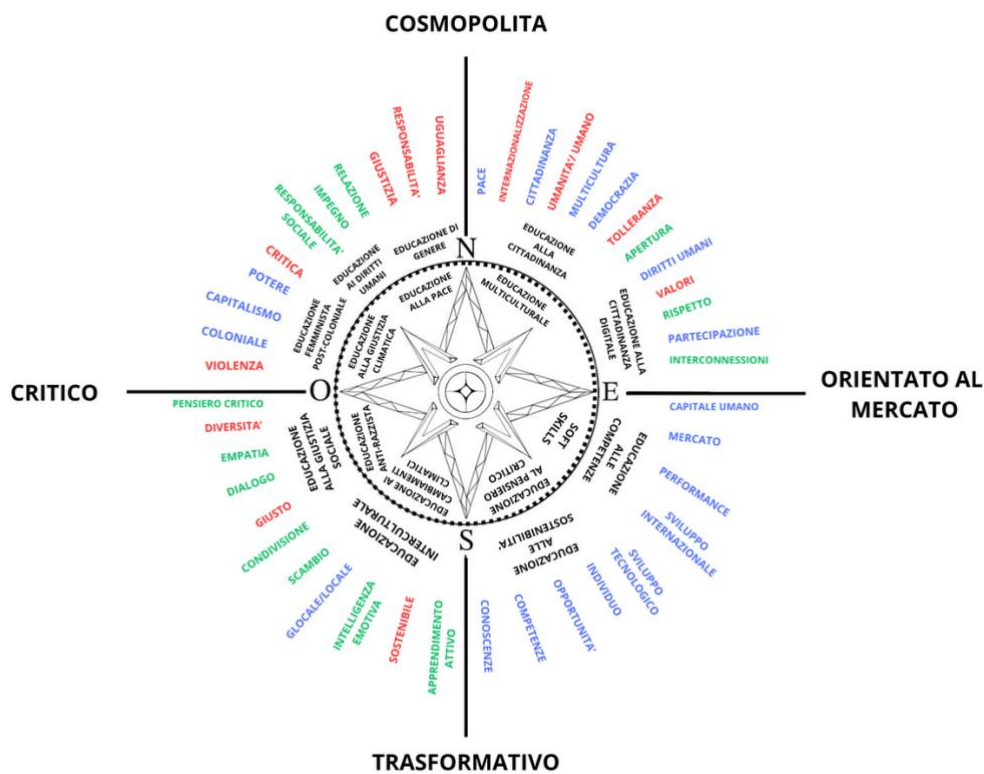


Figura 1 - Bussola degli idealtipi di ECG. In Tarozzi, 2024a, p. VII, (Immagine realizzata da A. Quinto)⁷

Per facilitare questo processo di orientamento e posizionamento, ad ogni idealtipo, sono associate una serie di parole-chiave precise, distinte e inequivocabili. Le parole chiave, lette

⁷ Fonte: Massimiliano, Tarozzi (2024). ECG: dal “che cosa” al “come mi posiziono”. In: GLOCITED - Editorial Series on Global Citizenship Education. DOI 10.6092/unibo/amsacta/7596

in ordine orario o antiorario, permettono di spostare l'ago della bussola verso uno o l'altro punto cardinale, queste inoltre sono riportate in vari colori che corrispondono a tre ambiti di apprendimento della ECG, ispirati all'elaborazione UNESCO del 2015: tecnico-cognitivo (azzurro); socio-emozionale (verde); etico-comportamentale (rosso). Dunque, la possibilità di posizionarsi all'interno dei quattro idealtipi permette di delineare i contorni dei concetti che intorno all'ECG ruotano in maniera chiara e inequivocabile.

In quest'ottica, un'azione educativa volta alla giustizia sociale (critico) può integrarsi con la dimensione ecologica (trasformativo), a seconda del posizionamento scelto. Inoltre, appare come uno strumento pratico utile all'analisi del discorso e di documenti politici. In altre parole, il modello della bussola, non ha l'obiettivo di definire cosa sia la ECG e come questa si possa declinare in diverse scuole di pensiero. L'obiettivo è quello di fungere da strumento che orienti politici, attivisti, educatori e insegnanti a distinguere diverse correnti all'interno del termine ombrello e allo stesso tempo richiede a chi progetta di esplicitare la direzione in cui intende muoversi.

In conclusione, di questa sezione, dedicata ai differenti orientamenti e alle diverse definizioni del campo della ECG, preme fare un chiarimento. Tutte le distinzioni qui presentate hanno avuto il merito di contribuire all'arricchimento del campo della ECG e studiosi e studiose di tutto il mondo continuano a fare riferimento alle diverse categorizzazioni proposte. Nonostante ciò, è ormai ampiamente consolidata l'idea che fornire una definizione univoca di ECG non solo è impossibile, ma probabilmente inutile in quanto prende direzioni e significati a seconda del contesto storico, geografico, linguistico, sociale al quale si riferisce. Inoltre, se circa la metà dei contributi presenti nel GEL Database è in lingua inglese e la restante parte è composta prevalentemente da altre lingue europee, risultano invece ancora limitate le pubblicazioni provenienti dal Sud America (seppur in crescita), dal continente africano e dall'Asia. Questo dato appare paradossale se si considera che l'ECG si propone come un approccio globale e critico, volto a mettere in discussione le disuguaglianze e le gerarchie di potere. La scarsa rappresentanza delle prospettive non occidentali evidenzia, infatti, una persistente asimmetria nell'accesso e nella produzione di conoscenza.

1.4 Affrontare le migrazioni in un quadro di ECG

Come è stato appena descritto, l'ECG si configura oggi come una prospettiva pedagogica olistica, capace di integrare al suo interno filoni diversi quali educazione interculturale, ai diritti umani, alla pace, alla sostenibilità, alle differenze di genere e alla giustizia sociale, evidenziandone le interrelazioni (Tarozzi, 2025). La costruzione di cittadinanze attive e globali si fonda dunque su esperienze e politiche educative orientate a valori come il riconoscimento e il rispetto della diversità, il dialogo interculturale e interreligioso, l'interdipendenza reciproca, la solidarietà e la giustizia sociale (Sharma, 2018, 2020).

In questo quadro, il tema delle migrazioni, e in particolare delle migrazioni forzate, rappresenta una cartina di tornasole per l'ECG poiché interseca trasversalmente tutti gli ambiti appena menzionati e richiede che essi vengano affrontati in chiave critica e sistemica (De Angelis, 2021; Tarozzi; 2025). Ciò appare ancor più evidente in un momento storico in cui la gestione dei flussi migratori costituisce una sfida educativa e politica cruciale per i Paesi di transito e di destinazione, Paesi in cui spesso la migrazione viene rappresentata come minaccia (Conolly et al., 2019) e associata a discorsi securitari, terrorismo e criminalizzazione. Fenomeno tanto più preoccupante in relazione all'ECG in quanto presuppone che non esista o che non debba esistere alcuna interdipendenza o contatto con persone di realtà culturali diverse da quella definita dallo Stato di riferimento (Starkey, 2022).

Seguendo Abdelmalek Sayad (2002), la migrazione può essere compresa come un "*fatto sociale totale*", vale a dire come esperienza umana che coinvolge simultaneamente tutte le dimensioni del vivere sociale (politiche, economiche, culturali, religiose e simboliche) e che ne rivela le reciproche interdipendenze. Intendere la migrazione in questo senso significa anche riconoscerne il carattere transnazionale (un migrante prima di essere un immigrato è un emigrante) nel quale le comunità e le identità si articolano oltre i confini dello Stato-nazione dando vita a configurazioni complesse e talvolta contraddittorie (Castles, 2002). La turbolenza dei percorsi migratori, caratterizzati da incertezze nei punti di partenza e di arrivo, dalla provvisorietà degli insediamenti e dalla molteplicità delle appartenenze, produce ciò che Papastergiadis (2000) definisce un orizzonte "turbolento" e che (Said, 2000) ha descritto come "un modo di essere discontinuo". Tale condizione sfida

le letture binarie fondate sull'opposizione tra identità e alterità, stabilità e mobilità, e richiede un approccio educativo capace di misurarsi con la complessità di identità fluide, stratificate e in continua negoziazione.

Secondo Eurostat⁸ il termine migrazione si riferisce al numero di migranti, ovvero alle persone che cambiano residenza da o verso una determinata area durante un determinato periodo di tempo (di solito un anno). Di conseguenza, l'immigrazione è intesa come «l'azione con cui una persona stabilisce la propria residenza abituale nel territorio di uno Stato membro per un periodo che è, o dovrebbe essere, di almeno 12 mesi, dopo aver precedentemente risieduto abitualmente in un altro Stato membro o in un paese terzo». Un immigrato, invece, è definito come una persona che intraprende tale azione. Tuttavia, il regolamento n. 862/2007 del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea⁹ include nelle sue definizioni (articolo 2) anche i concetti di: “residente di lungo periodo”, “cittadino di un paese terzo”, “status di rifugiato”, “status di protezione sussidiaria”, “familiari” e “minore non accompagnato”.

In ottica educativa, il modo di concepire e gestire la diversità migratoria ha conosciuto nel tempo l'alternarsi di modelli che riflettono i filoni di pensiero prevalenti nelle diverse epoche storiche. Tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, ha dominato un approccio assimilazionista, che prescriveva l'assorbimento rapido e totale dell'“*ethos*” del Paese ospitante, con conseguente annullamento o svalutazione delle culture d'origine. In questa prospettiva, la differenza culturale era intesa come deficit da colmare, un ostacolo all'integrazione piuttosto che una risorsa. Con la progressiva crisi dell'assimilazionismo, si è affermato il paradigma multiculturale, che riconosceva formalmente la diversità dei gruppi minoritari all'interno delle società nazionali. Tuttavia, tale impostazione, pur introducendo un importante passo avanti sul piano del riconoscimento, tendeva a cristallizzare le differenze, rafforzando le separazioni tra comunità e favorendo fenomeni di segregazione (Tarozzi, 2015; Tarozzi e Torres; 2016; De Angelis, 2021). A partire dagli

⁸ Eurostat Statistics Explained. “Glossary: Migration”. Disponibile al <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Migration>

⁹ Regolamento (CE) n. 862/2007 del Parlamento europeo e del Consiglio, dell'11 luglio 2007, relativo alle statistiche comunitarie in materia di migrazione e di protezione internazionale e che abroga il regolamento (CEE) n. 311/76 del Consiglio relativo all'elaborazione di statistiche riguardanti i lavoratori stranieri. Disponibile nella versione consolidata al <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:02007R0862-20210701>

anni Novanta, ha trovato spazio il modello interculturale, basato sul dialogo e sul riconoscimento della pari dignità delle culture. Questo approccio si proponeva di superare la logica della contrapposizione tra maggioranza e minoranze, puntando sull'interazione e sulla costruzione di spazi comuni. Tuttavia, come osserva Tarozzi (2015), l'intercultura si è spesso tradotta in pratiche superficiali, incapaci di incidere sulle disuguaglianze strutturali e di trasformare in profondità le istituzioni in quanto priva di una prospettiva politica più ampia, capace di affrontare le questioni di equità e giustizia sociale che attraversano le società globali.

La crescente complessità delle società globali e dei percorsi migratori ha messo in discussione anche l'idea tradizionale di cittadinanza, intesa come appartenenza giuridica a uno Stato-nazione. Tale concezione, fondata sul principio dello *ius sanguinis* e trasmessa rigidamente di generazione in generazione, si rivela oggi inadeguata a cogliere realtà sociali segnate da mobilità, interdipendenze e pluralità di appartenenze. Come ricordano Osler e Starkey (2005), la cittadinanza può essere definita da un lato come status legale, che garantisce diritti e doveri a chi è riconosciuto membro di uno Stato, e dall'altro come senso di appartenenza identitaria a una comunità politica, sociale o culturale. Tuttavia, status giuridico e appartenenza non coincidono necessariamente: non tutti coloro che vivono in un territorio sono riconosciuti come cittadini e non sempre il possesso di diritti formali genera un effettivo senso di inclusione (Sant et al., 2018). Da qui emerge il carattere escludente della cittadinanza intesa unicamente in termini legali.

Per superare questi limiti, diversi autori hanno proposto di ampliare lo sguardo verso una concezione processuale e relazionale. La cittadinanza, in questo senso, non è un attributo statico conferito una volta per tutte, ma un insieme di pratiche attraverso le quali individui e gruppi rivendicano, espandono o, in alcuni casi, perdono diritti e possibilità di partecipazione (Turner & Isin, 2011). Essa si costruisce nel corso della vita quotidiana, nelle relazioni sociali, nell'impegno civico e politico. Staeheli (2011) sottolinea che la cittadinanza è sempre in formazione, instabile e soggetta a ridefinizioni, poiché continuamente rimodellata dalle esperienze e dai contesti. Anche per Turner e Isin (2011), la cittadinanza va intesa come pratica sociale che implica *agency*, ovvero la capacità degli individui di agire collettivamente per influenzare le condizioni in cui vivono. Una simile prospettiva consente di cogliere la cittadinanza come fenomeno multidimensionale, dove le strutture legali e gli ordini normativi si intrecciano con le esperienze individuali e

collettive. Alcuni autori sostengono che una fusione fra dimensioni giuridiche, norme sociali e vissuti quotidiani, mettendo in luce come il senso di appartenenza e di identità si costruisca nel tempo attraverso una molteplicità di relazioni (Stacheli et al., 2012). Altri sottolineano l'importanza della dimensione esperienziale, affermando che la cittadinanza non può essere compresa senza considerare i legami sociali ed emotivi che la sostengono (Golmohamad, 2004). Hobson e Lister (2002) sostengono che l'esperienza della cittadinanza è plasmata dalle relazioni sociali ed evidenziano come essa si radichi in identità complesse e stratificate frutto di appartenenze multiple. In questa visione, la cittadinanza oltrepassa i confini dello Stato-nazione e non può essere ridotta a un mero status giuridico, ma si articola su più livelli per adattarsi alle trasformazioni dei gruppi sociali in un mondo interconnesso e deve essere intesa come processo dinamico che si forma e trasforma attraverso le esperienze quotidiane, le relazioni sociali e nella partecipazione civica (Lawy & Biesta, 2006; Tarozzi, 2015). In questa direzione si colloca la riflessione di Sharma (2018) che, riprendendo Daisaku Ikeda presidente della Soka Gakkai Internazionale, individua tre elementi fondamentali per una cittadinanza capace di rispondere alle sfide imposte dal mondo globalizzato: la saggezza di riconoscere l'interconnessione di tutta la vita e degli esseri viventi; il coraggio di non temere né negare la differenza, ma di rispettarla e comprenderla come occasione di crescita; un'empatia immaginativa che consenta di estendere la propria sensibilità oltre i confini immediati, includendo le sofferenze e le aspirazioni di persone lontane nello spazio e nelle condizioni di vita.

È questo il concetto di cittadinanza che orienta il presente lavoro, poiché consente all'ECG di confrontarsi con il tema delle migrazioni e delle migrazioni forzate, riconoscendo la complessità dei percorsi e l'unicità delle traiettorie di vita, e al tempo stesso di coltivare empatia verso le speranze di chi è costretto ad abbandonare la propria terra, sostenendole e promuovendone le opportunità di realizzazione.

Infatti, tenere conto della diversificata gamma di tempi e traiettorie migratorie e post-migratorie, dei territori di accoglienza, del genere e dell'età diventa un passaggio imprescindibile (Catarci et al., 2017; Zoletto, 2022). Ciò non significa limitarsi a mettere in luce i legami con i contesti di origine, ma significa riconoscere la pluralità di comunità di riferimento e di culture intese come reti di significati attraverso cui le persone orientano la propria vita quotidiana. Sul piano pedagogico, questa attenzione è fondamentale per

cogliere tanto i punti di forza quanto le fragilità che emergono nel rapporto fra esperienze di vita e contesti, così da progettare percorsi e ambienti vicini alla concretezza delle loro biografie (Zoletto, 2022). Educare alla cittadinanza globale nella diversità implica la capacità di leggere tale eterogeneità senza ridurla a un'unica chiave interpretativa o a deficit imputati genericamente al retroterra migratorio. È necessario operare in una prospettiva sistemica che riconosca come le difficoltà siano spesso prodotte da barriere istituzionali e sociali.

Diversi autori e autrici hanno sottolineato come i progetti educativi debbano rispondere a esigenze specifiche e differenziate, garantendo ambienti di apprendimento inclusivi e tolleranti (De Angelis, 2021) per rimuovere gli ostacoli che giovani migranti incontrano nei loro percorsi formativi. Alcuni autori hanno messo in evidenza l'importanza di adottare iniziative e servizi su misura in sostegno agli aspetti sociali e culturali (Vitus & and Jarlby, 2022a). Ciò, però, richiede di trasformare le narrazioni e le rappresentazioni con cui tali studenti vengono descritti. Infatti, pedagogie ispirate all'ECG che affrontano i temi della migrazione forzata possono, da un lato, contribuire ad affrontare le sfide derivanti da rappresentazioni eurocentriche che alimentano processi discriminatori e razzisti, ma dall'altro rischiano esse stesse di riprodurli (De Angelis, 2021; Migliarini, 2018). Ed è solo attraverso pratiche di ECG orientate alla giustizia sociale globale (Bourn & Tarozzi, 2023) che diventa possibile costruire contro-narrative capaci di rappresentare migranti, rifugiati e sfollati come attori sociali e agenti di cambiamento e, quindi, decostruire l'immagine generalizzata di un gruppo unitario, definito esclusivamente dai traumi e dal bisogno costante di aiuto.

Ciò dimostra che i percorsi di ECG non si devono limitare ad invocare genericamente il valore formativo della diversità, ma è necessario che indirizzino la riflessione su come rendere sostenibile la convivenza nella pluralità e come l'esperienza dell'altro possa diventare occasione per la scoperta di sé e per la costruzione di vocazioni personali e collettive. In società sempre più segnate dall'interconnessione, la diversità non si esaurisce nelle appartenenze culturali di origine, ma si alimenta di micro-culture, gruppi e linguaggi che attraversano le esperienze scolastiche ed extrascolastiche. Ne risultano identità sociali complesse che combinano elementi di multiethnicità, multiculturalità e, talvolta, di chiusura e resistenza. Questa complessità, osservano Tarozzi e Torres (2016), può essere letta solo se equità e giustizia sociale vengono assunte come riferimenti imprescindibili. In loro

assenza, concetti come cittadinanza, identità e diversità rischiano di irrigidirsi, assumendo forme stereotipate e predefinite che finiscono per svuotarne la portata trasformativa. Ed è proprio in questa direzione che si è sviluppata l'idea di un'educazione alla cittadinanza globale orientata alla giustizia sociale globale (Bourn e Tarozzi, 2023) che mira a decostruire le disuguaglianze e le gerarchie che caratterizzano i rapporti di potere a livello locale e transnazionale, collocando il tema delle migrazioni al centro di un progetto educativo trasformativo.

In questa direzione, una prospettiva critica e decoloniale dell'ECG invita a considerare l'educazione come un atto politico e di conoscenza attraverso il quale le persone, nel dialogo critico, possono "illuminare" la realtà, riconoscendo le condizioni di oppressione e disuguaglianza in cui sono immerse e cominciando a trasformarle (Bosio e Waghid, 2025; Torres e Bosio, 2020). Per compiere tale processo è necessario riconoscere che modernità e colonialità sono processi inseparabili (Escobar, 2012): la prima si è costituita attraverso la conquista, il dominio e l'epistemicidio dei popoli colonizzati; la seconda rappresenta la persistenza delle gerarchie di potere e di sapere sorte in epoca coloniale, che continuano a riprodursi anche dopo la fine formale delle amministrazioni imperiali (come già discusso nel capitolo introduttivo, in riferimento a Ngũgĩ wa Thiong'o). In questo senso, si sviluppa una critica all'eurocentrismo in quanto dispositivo epistemologico che pretende di definire come universali categorie e conoscenze nate da contesti particolari (Bosio & Waghid, 2025).

Integrare una prospettiva decoloniale nell'ECG significa, pertanto, riconoscere e decostruire gerarchie, evitando di cadere in visioni universaliste e trionfaliste della cittadinanza globale che rischiano di riprodurre logiche di assimilazione ai valori e agli stili di vita delle società occidentali liberali (Aguilar-Forero & Salazar, 2025). Implica concepire la cittadinanza globale come spazio dialogico e plurale, aperto al confronto tra saperi, culture e linguaggi diversi, e orientato alla decolonizzazione del potere e della conoscenza (Aguilar-Forero & Salazar, 2025; Andreotti & Lynn, 2016). Solo in questa prospettiva la ECG può rispondere alla complessità delle migrazioni e delle interdipendenze globali, promuovendo un'educazione realmente interculturale e planetaria, capace di generare nuove forme di coesistenza e giustizia globale.

In altre parole, un approccio all'ECG critico e decoloniale fondato sui principi di equità, giustizia sociale, apertura e curiosità verso le traiettorie di vita, nonché sulla valorizzazione della diversità, può favorire il superamento di misure *ad hoc* adottate in risposta alle emergenze – che hanno storicamente caratterizzato tanto le politiche nazionali quanto gli interventi educativi – verso strutture di lungo periodo e visioni capaci di assumere l'eterogeneità delle classi come condizione di lunga durata.

1.5 Il ruolo dell'ECG nell'istruzione superiore

Un'ulteriore dimensione dell'ECG riguarda l'istruzione di adulti e giovani adulti e, in particolare, il ruolo che le istituzioni di istruzione superiore possono svolgere nel promuovere percorsi formativi ispirati a giustizia sociale, inclusione e partecipazione attiva.

Mentre la letteratura scientifica e le pubblicazioni delle principali organizzazioni internazionali in materia di ECG per lungo tempo l'hanno circoscritta all'ambito scolastico (Horey et al., 2018) recenti studi hanno evidenziato la necessità di ripensare anche l'educazione degli adulti in ottica di ECG (Milana & Tarozzi, 2021; Schreiber-Barsch & Mauch, 2019). L'educazione degli adulti è intesa qui come “*all forms of education and learning that aim to ensure that all adults participate in their societies and the world of work*” (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016, p. 6). Di conseguenza, intende rafforzare la capacità delle persone di agire sui propri contesti di vita, esercitare i propri diritti e orientare in modo autonomo le proprie scelte e traiettorie (ivi).

Perciò, se si abbraccia una prospettiva critica e decoloniale dell'ECG, che enfatizza l'uguaglianza e la giustizia sociale come obiettivi educativi fondamentali, allora i due campi – educazione degli adulti e ECG – condividono una comune natura epistemologica fondata su tre pilastri: lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva, l'impegno per l'uguaglianza e la giustizia sociale su scala globale, l'adozione di approcci valoriali e trasformativi e, soprattutto, un'idea di formazione che non si limita alla sola trasmissione delle conoscenze, ma che si radica nelle storie di vita degli individui. Gli obiettivi dell'apprendimento e dell'istruzione degli adulti comprendono, tra gli altri, la capacità delle persone di

“fully participate in sustainable development processes and to enhance solidarity among people and communities; [...] promote peaceful coexistence and human rights; and [...] enhance awareness for the protection of the environment” (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016, p. 8).

In questa prospettiva, l’educazione degli adulti e l’ECG non si pongono come ambiti separati, ma come dimensioni intrecciate che mirano a formare soggetti capaci di esercitare i propri diritti e di contribuire alla costruzione di società più eque. L’educazione alla cittadinanza globale enfatizza la cittadinanza come partecipazione attiva alla società, connettendo la dimensione globale all’equità, alla giustizia sociale, ai diritti umani e allo Stato di diritto, e promuovendo l’azione collettiva per il bene comune. Tale visione si radica in un quadro di giustizia sociale globale, che considera l’educazione non soltanto come acquisizione di conoscenze, ma come leva emancipativa capace di ampliare spazi di partecipazione e di riconoscimento.

La letteratura mostra, tuttavia, che il passaggio dall’enunciazione normativa alla pratica educativa non è automatico, ma si costruisce attraverso almeno tre snodi concatenati (Milana e Tarozzi, 2019):

1. la ridefinizione normativa e programmatica dell’ECG – che dalle dichiarazioni internazionali (UNESCO, Agenda 2030, Target 4.7) assume emendamenti operativi volti a connettere conoscenze, valori e pratiche trasformative;
2. l’adozione di pratiche pedagogiche trasformative che vadano oltre l’acquisizione strumentale di competenze e mirino a suscitare riflessione critica, agency e partecipazione;
3. l’istituzionalizzazione di ambienti e attori educativi (tra cui le istituzioni dell’istruzione superiore) capaci di tradurre le finalità dichiarate in politiche di accesso, riconoscimento e accompagnamento concreto.

Questi snodi sono ricostruiti e sistematizzati da Milana e Tarozzi nel loro invito a ripensare l’educazione degli adulti come forma di educazione alla cittadinanza globale

attraverso un modello quadripartito (*what for; what; how; who*), che mette in primo piano finalità di giustizia sociale, contenuti e competenze civico-politiche, pedagogie trasformative e una pluralità di attori e ambienti di apprendimento. Come osservano gli autori, “*adult education and global citizenship education can be viewed as two sides of the same coin, sharing values of social justice, equity and active participation*” (Milana & Tarozzi, 2021, p. 7).

L’università, in questa prospettiva, non rappresenta soltanto un luogo di produzione e trasmissione del sapere, ma anche un contesto privilegiato di apprendimento adulto, in cui è possibile praticare concretamente la cittadinanza globale, in particolare attraverso l’apertura a popolazioni “non tradizionali” come quella dei rifugiati (Finnegan et al., 2014). Al tempo stesso, tuttavia, permane il rischio di ridurre l’ECG a formule superficiali e stereotipate, ed è proprio il suo percorso evolutivo a mostrare la tensione storica tra un’accezione *soft*, centrata su tecnicismi e valori generici di apertura e tolleranza, e una lettura critica e politicizzata che pone la giustizia sociale al centro della pratica educativa.

È quest’ultima prospettiva a connettere esplicitamente ECG, popolazione rifugiata e liberazione sociale chiedendo agli attori educativi di orientare scopi, contenuti e processi verso l’emancipazione reale dei soggetti marginalizzati. In termini operativi, la convergenza fra ECG ed educazione degli adulti si realizza quando le istituzioni educative, tra cui le università, assumono una funzione non solo formativa, ma anche riconoscitiva e redistributiva. Il riconoscimento di titoli e competenze pregresse, comprese quelle non formali, i servizi di mediazione linguistico-culturale, i percorsi di tutorato e orientamento al lavoro, il supporto psicosociale diventano così dispositivi concreti che traducono finalità normative in pratiche di cittadinanza effettiva. Un ruolo decisivo spetta, infine, alla creazione di politiche e iniziative che non si limitino a garantire l’accesso al sistema, ma che promuovano un’inclusione sociale autentica, costruita attraverso approcci *bottom up* e progettata insieme ai destinatari degli interventi stessi.

Il richiamo esplicito alla funzione emancipativa dell’ECG trova una formulazione pregnante nella riflessione di Tarozzi e Torres, ripresa anche da Milana e Tarozzi (2021), secondo cui l’ECG

“aims to address global inequalities and promote a social justice education by championing the development of skills as a means for the emancipation of the oppressed and marginalized, and thus for ensuring a more equitable and just society where everyone has the same educational, social and political opportunities to develop this potential (Tarozzi & Torres, 2016, p. 13)”.

Questo dispositivo argomentativo, che sposta l’attenzione dall’apprendimento come mera abilità individuale a un apprendimento inteso come leva collettiva di empowerment e redistribuzione, è centrale per comprendere perché e come l’ECG possa legittimare interventi universitari orientati all’accoglienza e all’inclusione.

Ma ancora una volta è necessario sottolineare che la trasformazione dell’ECG in pratica emancipativa non è priva di ambivalenze. Senza un chiaro posizionamento normativo e senza politiche istituzionali coerenti, essa rischia di essere cooptata da logiche di capitale umano o di divenire strumento di selezione per élites globali. Per questo motivo le istituzioni universitarie devono coniugare le dimensioni pedagogiche (metodologie trasformative, valutazione critica), organizzative (politiche di accesso, riconoscimento crediti, finanziamenti) e relazionali (partnership con ONG, servizi territoriali, reti internazionali) affinché l’inclusione dei rifugiati non resti una pratica simbolica, ma si traduca in effettive opportunità di cittadinanza sociale e professionale.

Collocare l’accoglienza dei rifugiati nell’istruzione superiore all’interno di tale quadro significa dunque interpretarla come pratica educativa orientata alla giustizia sociale e all’emancipazione di soggetti che vivono condizioni di oppressione e marginalità. In sintesi, il passaggio dall’ECG come quadro concettuale all’ECG come canale per l’emancipazione si costruisce nell’interazione fra: (a) un orizzonte normativo che legittima finalità di giustizia sociale (UNESCO/SDG); (b) pedagogie adulte orientate alla trasformazione dei significati e all’azione collettiva; (c) dispositivi istituzionali dell’istruzione superiore che operano sul terreno dell’accesso, del riconoscimento e dell’accompagnamento.

Queste premesse consentono di comprendere come e perché l’istruzione superiore rappresenti oggi un campo privilegiato per osservare la traduzione pratica dei principi dell’ECG. Non a caso, negli ultimi anni, proprio l’accesso dei rifugiati e dei richiedenti

asilo all'università è divenuto uno dei terreni più significativi per misurare la capacità delle istituzioni accademiche di incarnare – o, al contrario, di tradire – l'impegno per la giustizia sociale e per l'emancipazione. È in questa prospettiva che si colloca il capitolo successivo, dedicato alla *Refugee in Higher Education*, che attraverso dati globali, documenti normativi e analisi delle pratiche universitarie mostrerà in che modo l'università possa costituire un dispositivo decisivo di inclusione e di cittadinanza globale per soggetti in condizione di migrazione forzata.

CAPITOLO 2.

Refugee in higher education

Nel capitolo precedente, l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) è stata analizzata come approccio pedagogico orientato alla giustizia sociale e al dialogo interculturale affermandosi come una critica dei sistemi oppressivi globali. Essa richiama l'educazione alla sua funzione pubblica e trasformativa, capace di smascherare le disuguaglianze e di coltivare un senso di appartenenza a una comunità umana comune.

In questa prospettiva, occuparsi delle questioni educative che riguardano le persone rifugiate significa misurarsi con la dimensione più critica dell'ECG. Le traiettorie di migrazione forzata, infatti, rendono visibili le contraddizioni di un ordine globale che proclama diritti universali ma ne limita l'effettivo esercizio, selezionando chi può muoversi, studiare e partecipare. I rifugiati non rappresentano una particolare categoria di migranti tra le altre, ma una condizione politica che interroga in modo diretto la responsabilità collettiva dell'umanità. Garantire accesso e partecipazione all'istruzione superiore a chi è stato costretto a fuggire è, quindi, un atto politico che traduce in pratica i principi fondanti della cittadinanza globale. Significa restituire all'università il suo ruolo etico e pubblico, trasformandola in uno spazio di giustizia e riconoscimento, dove il sapere diventa strumento di libertà e le disuguaglianze del mondo trovano risposta in pratiche educative orientate alla solidarietà, al dialogo e alla responsabilità condivisa.

2.1 Le migrazioni forzate nel mondo. Quadro e tendenze recenti

Ogni anno l'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNHCR) pubblica il *Global Trends Report*, principale strumento di monitoraggio delle migrazioni forzate a livello mondiale. Si tratta di un documento che ha il merito di tradurre in cifre l'entità di un fenomeno cresciuto senza interruzione negli ultimi anni.

La complessità delle dinamiche che costringono milioni di persone ad abbandonare le proprie case e a intraprendere un vero e proprio esodo non può essere ridotta a una sequenza di numeri. Tuttavia, un passaggio introduttivo attraverso i dati rimane imprescindibile per

comprendere la portata del fenomeno e le sue implicazioni globali. Nel 2017, al termine della cosiddetta “crisi dei rifugiati”, l’UNHCR stimava in circa 68 milioni le persone sfollate in tutto il mondo; cinque anni più tardi, la stessa Agenzia comunicava per la prima volta il superamento della soglia dei 100 milioni, mentre il più recente rapporto ne registra oltre 123 milioni (UNHCR, 2022, 2024). In meno di dieci anni il numero è quasi raddoppiato: oggi, mentre scriviamo, una persona su sessantasette vive lontano dalla propria casa a causa di guerre, persecuzioni o altre forme di violenza. Tra queste, circa 73 milioni risultano sfollati all’interno dei propri stessi Paesi di origine (sfollati interni); oltre 31 milioni hanno ottenuto asilo politico sotto il mandato UNHCR e circa 6 milioni sotto il mandato della *United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees* (UNRWA); più di 8 milioni sono in attesa che la domanda di protezione effettuata sia esaminata dagli organi competenti; circa 6 milioni di persone sono riconosciute bisognose di protezione internazionale seppur non riconosciute titolari di asilo. Più di un terzo del totale di queste persone proviene da Afghanistan, Siria, Sudan e Ucraina (UNHCR, 2024).

Accanto alla crescita complessiva, il 2024 ha registrato anche flussi di ritorno e di reinsediamento mai riscontrati in passato. Oltre 8 milioni di persone sfollate all’interno dei propri Paesi hanno fatto ritorno nelle proprie aree di origine, il secondo valore più alto mai registrato; mentre circa 1,6 milioni di rifugiati sono rientrati nel Paese di origine, il dato più elevato degli ultimi vent’anni (UNHCR, 2024). La stragrande maggioranza di questi rientri ha interessato ancora una volta Afghanistan, Siria e Ucraina, oltre che il Sud Sudan. Spesso però, si è trattato di rientri realizzati in condizioni estremamente precarie, prive di garanzie effettive di sicurezza o di reinserimento socio-economico.

Numeri significativi si riscontrano anche rispetto ai reinsediamenti in Paesi terzi: nel 2024 circa 190.000 rifugiati hanno potuto iniziare una nuova vita in sicurezza attraverso i programmi di *resettlement*. A questi percorsi si aggiungono i cosiddetti *complementary pathways*, canali legali che permettono a rifugiati e rifugiate di trasferirsi in un altro Paese per motivi di studio, lavoro o ricongiungimento familiare. Tra il 2019 e il 2023 ne hanno beneficiato oltre 940.000 persone e, in diversi casi, opportunità nate come temporanee si sono trasformate in soluzioni più stabili e durature (UNHCR, 2024). I primi mesi del 2025 hanno segnato anche un ulteriore fatto rilevante: ad aprile, il numero complessivo delle persone sfollate ha registrato la prima riduzione dopo oltre dieci anni di crescita ininterrotta. Il calo è legato al mutato contesto politico in Afghanistan e in Siria, dove la diminuzione

dei combattimenti e la caduta del regime di Assad hanno alimentato speranze di ritorno, spingendo alcuni Paesi europei a sospendere l'esame di nuove domande di asilo e a ipotizzare piani di rimpatrio.

Simili sviluppi hanno sollevato forti preoccupazioni sul rispetto degli obblighi internazionali e Michael O'Flaherty – Commissario per i diritti umani del Consiglio d'Europa – ha più volte richiamato gli Stati a condurre valutazioni dei rischi individualizzate e aggiornate prima di qualsiasi revoca dello status di protezione, ribadendo che, qualora ci siano persone che intendano rientrare in patria “*member states should ensure that they enable them to do so in a well-informed and truly voluntary manner*”¹⁰.

Sebbene i primi mesi del 2025 abbiano registrato un'inversione del fenomeno, le nuove escalation in Myanmar e nel Sahel, insieme al protrarsi dei conflitti in Ucraina e in Sudan, al genocidio in corso a Gaza e all'inasprirsi delle tensioni in Medio Oriente (UNHCR, 2024), rendono evidente che l'utilizzo del termine inversione sia quantomeno affrettato.

Un elemento rimasto sostanzialmente costante negli ultimi anni riguarda la sproporzione geografica dell'accoglienza: più di sette rifugiati su dieci vivono in Paesi a basso e medio reddito, spesso in prossimità delle aree di crisi - alcuni esempi sono il Libano, la Turchia e la Colombia (Fondazione Migrantes, 2024; UNHCR, 2024). Tale asimmetria mette in luce un paradosso: mentre nei dibattiti pubblici degli stati del Nord del mondo, spesso destinazione ultima e difficilmente raggiungibile di flussi migratori, prevale la retorica dell'“invasione” e sono sempre più diffuse politiche di chiusura animate da sentimenti sovranisti, i numeri dicono che la responsabilità dell'accoglienza grava su Stati che già fronteggiano fragilità economiche, instabilità politiche e infrastrutture sociali limitate e inadeguate. La distanza fra narrazione e realtà non solo alimenta percezioni distorte, ma contribuisce a legittimare politiche restrittive proprio nei Paesi che, in termini comparativi, ospitano solo quote marginali della popolazione sfollata.

Nel loro insieme, i dati dell'UNHCR delineano un quadro in cui la crescita delle persone costrette ad abbandonare le proprie case, terre e, spesso, i propri cari, rappresenta una delle

¹⁰ Strasburgo, 10/12/2024. Dichiarazione Commissario per i diritti umani del Consiglio d'Europa. *As Syria shifts, Council of Europe member states must avoid hasty returns of refugees.*
<https://www.coe.int/it/web/commissioner/-/as-syria-shifts-council-of-europe-member-states-must-avoid-hasty-returns-of-refugees>

maggiori sfide delle società contemporanee (UNHCR, 2022). La distribuzione diseguale dell'onere dell'accoglienza rende questa sfida ancora più urgente e politicamente sensibile. I ritorni e i reinsediamenti registrati nell'ultimo anno costituiscono segnali incoraggianti, ma restano fragili ed esposti a repentini mutamenti geopolitici. Equilibri sociali e politici dal livello locale al livello globale sono in continua ridefinizione e la condizione di costante tensione internazionale non consente di distogliere l'attenzione dal fenomeno. È in questo scenario che prende forma la riflessione sull'accesso all'istruzione superiore delle persone rifugiate, richiedenti asilo e sfollate, tema che negli ultimi anni è entrato progressivamente nell'agenda delle organizzazioni internazionali e del mondo accademico.

2.2 Rifugiati e istruzione superiore: un campo di interesse recente e in evoluzione

Dall'inizio del XXI secolo il pianeta ha conosciuto un drammatico incremento della mobilità umana, determinato da crisi politiche, religiose, economiche e ambientali che si sono protratte in diverse aree del mondo (De Martini Ugolotti e Caudwell, 2021). I conflitti in Medio Oriente e in Africa, le violenze in Myanmar e la crisi in Venezuela rappresentano solo alcuni esempi di un quadro globale che ha costretto milioni di persone ad abbandonare le proprie terre.

Tra il 2015 e il 2016, con l'acuirsi delle guerre in Siria, Iraq e Afghanistan, si è registrato un picco che ha inciso profondamente sulla percezione pubblica e politica delle migrazioni forzate (Michelini, 2023). Flussi consistenti di uomini e donne, spesso in giovane età, hanno raggiunto le frontiere della "fortezza Europa" alla ricerca di protezione e sicurezza. Proprio a partire da questi anni la questione dei rifugiati ha assunto una centralità crescente nell'agenda politica internazionale, divenendo tema prioritario per le Nazioni Unite e gli Stati membri.

Questa rinnovata attenzione ha avuto il merito di riportare al centro il dibattito sul riconoscimento dei diritti fondamentali delle persone rifugiate e, in particolare, sul diritto all'educazione come condizione imprescindibile per il pieno esercizio della cittadinanza e della dignità umana. Questo rinnovato interesse si colloca nel solco di un percorso più ampio avviato nel secondo dopoguerra, quando la comunità internazionale ha riconosciuto l'istruzione come diritto universale e strumento di emancipazione. In tal senso, la

Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948 e il Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali del 1966 ne hanno rappresentato le prime affermazioni universalmente condivise. Questo impegno è stato ulteriormente rafforzato con la Convenzione sui diritti del fanciullo del 1989 — il trattato in materia di diritti umani più ratificato al mondo — e, più recentemente, con la sottoscrizione dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (2015), che ha ribadito l'urgenza di garantire un'istruzione di qualità, equa e inclusiva per tutti (Obiettivo 4), collegandola all'impegno a ridurre le disuguaglianze entro e tra le Nazioni (Obiettivo 10) (United Nations, 2015). Eppure, è proprio nelle situazioni di sfollamento che la fragilità del diritto all'istruzione emerge con maggiore evidenza. Chi è costretto a fuggire si trova spesso escluso da percorsi educativi e anche quando riesce ad accedervi l'esperienza scolastica si svolge in condizioni di estrema precarietà (Dryden-Peterson, 2016) dove infrastrutture inadatte e risorse limitate rendono difficile garantire continuità e qualità all'apprendimento. In questi contesti, l'istruzione finisce per dipendere dalla casualità delle risorse disponibili, trasformandosi in una possibilità fragile per milioni di persone.

In questo quadro, il dibattito internazionale si è concentrato principalmente sul creare opportunità di accesso all'educazione primaria e secondaria (Dryden-Peterson e Giles, 2012). Solo di recente si è iniziato a riconoscere anche l'istruzione superiore come dimensione essenziale del diritto all'educazione, promuovendo azioni per garantire che l'accesso e la piena partecipazione all'università ne fossero parte integrante. In questa evoluzione, l'istruzione superiore è stata progressivamente rappresentata non soltanto come uno strumento di emancipazione individuale, ma anche come una risorsa fondamentale per la ricostruzione delle comunità colpite da conflitti e disastri, assumendo così un ruolo decisivo per il futuro delle società (Dryden-Peterson e Giles, 2012).

È in questo contesto che, nel 2012, l'UNHCR ha pubblicato la *Refugee Education Strategy 2012–2016*, documento che per la prima volta ha riconosciuto esplicitamente l'istruzione come parte integrante del proprio mandato. La strategia fissava obiettivi e indicatori per migliorare l'accesso dei rifugiati a tutti i livelli educativi e, in particolare, l'Obiettivo 4 mirava ad ampliare le opportunità di istruzione superiore attraverso borse di studio, corsi online e programmi di *e-learning* accreditati (UNHCR, 2012). Il documento ha inaugurato un percorso che, negli anni successivi, ha portato a consolidare il ruolo strategico dell'educazione terziaria.

Nel 2016, la *New York Declaration for Refugees and Migrants* (United Nations, 2016) affermava la necessità di adottare soluzioni di lungo termine, fondate su un approccio multilaterale che andasse oltre la gestione emergenziale. Gli Stati aderenti si impegnavano ad ampliare le opportunità di accesso a Paesi terzi per le persone bisognose di protezione internazionale, attraverso canali sicuri e legali: da un lato aderendo ai programmi di reinsediamento, dall'altro promuovendo percorsi complementari di ingresso e protezione. In questo quadro, i Paesi membri dell'Unione Europea dichiaravano la volontà di favorire l'aumento del rilascio di visti per motivi di studio e di incrementare le borse di studio disponibili per studenti rifugiati. Dopo due anni di consultazioni, il 17 dicembre 2018, è stato approvato il *Global Compact on Refugees* (GCR) (United Nations, 2018) che richiama ancora una volta la necessità di alleggerire la pressione sui Paesi che ospitano la grande maggioranza dei rifugiati nel mondo e di rafforzare, o creare *ex novo*, meccanismi in grado di garantire soluzioni sicure e legali di accesso a Paesi terzi. Tra questi, viene ribadita l'importanza strategica di ampliare le opportunità di accesso all'istruzione superiore tramite borse di studio e visti per studenti, con una particolare attenzione alle donne e alle ragazze. Il documento insiste sulla necessità che tali percorsi non restino iniziative sporadiche, ma vengano resi disponibili in modo sistematico e sostenibile, rappresentando così uno degli strumenti più significativi per un'inclusione duratura.

In coerenza con tale visione e linea d'impegno, l'anno successivo è stato istituito il *Global Academic Interdisciplinary Network* (GAIN), la prima rete co-organizzata da UNHCR e dal mondo accademico. Il GAIN si propone di rafforzare l'impegno delle università per l'inclusione dei rifugiati nell'istruzione terziaria e nelle professioni accademiche. Riunendo accademici, responsabili politici e professionisti che collaborano con l'UNHCR, la rete crea connessioni tra università, centri di ricerca e istituzioni, sviluppa percorsi accademici inclusivi e transnazionali e offre una piattaforma per la condivisione di buone pratiche e iniziative.

L'attenzione è stata ulteriormente consolidata da altri documenti e rapporti di portata globale. Il *Global Education Monitoring Report 2019. Migration, Displacement and Education: Building Bridges not Walls* (UNESCO, 2018) ha posto con decisione l'accento sul ruolo dell'educazione formale come strumento chiave per favorire l'integrazione e l'inclusione dei migranti e dei rifugiati nelle società ospitanti. L'anno seguente, l'UNHCR ha pubblicato il documento *Refugee Education 2030: A Strategy for Refugee Inclusion*

(UNHCR, 2019), fissando l'ambizioso obiettivo di garantire che il 15% della popolazione rifugiata possa accedere all'istruzione superiore entro il 2030. I dati dimostrano che l'impegno sta dando innegabili frutti. Nel 2019 soltanto l'1% dei rifugiati era iscritto all'università, percentuale salita al 3% negli anni seguenti, per poi raggiungere il 7% nel 2024 e il 9% nel 2025 (UNHCR, 2019, 2024, 2025). Si tratta di un trend in significativo aumento, dovuto alla maggiore disponibilità di dati e al miglioramento del monitoraggio in regioni specifiche, oltre che all'aumento dell'offerta digitale disponibile (UNHCR, 2025). Allo stesso tempo, i recenti tagli agli aiuti umanitari e allo sviluppo potrebbero mettere a rischio questi progressi e l'urgenza di non arrestare questa tendenza appare evidente se si considera che la percentuale del 9% faticosamente raggiunta è ancora enormemente distante dal 40% circa della popolazione non rifugiata.

A livello europeo, una tappa fondamentale è stata l'avvio del Processo di Bologna (1999). L'accordo mirava a creare lo spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA) sulla base di principi condivisi quali la libertà accademica e l'autonomia istituzionale, la responsabilità pubblica, la libera mobilità di docenti e studenti e l'apertura alla collaborazione con i sistemi educativi di tutto il mondo. Al fine di concretizzare l'EHEA, nel corso degli anni si sono tenute numerose riunioni ministeriali che hanno portato alla redazione di dichiarazioni. Tra queste figurano il Comunicato di Londra (2007), che ribadisce il principio secondo cui *«gli studenti dovrebbero poter completare i propri studi senza ostacoli derivanti dalle loro condizioni sociali ed economiche»* (EHEA, 2007, p. 5), e il Comunicato di Yerevan (2015), che ribadisce la volontà e l'impegno a garantire *«opportunità di mobilità per studenti e insegnanti nelle zone di conflitto»* (EHEA, 2015, p. 3).

La figura che segue sintetizza le principali tappe che hanno progressivamente alimentato questa crescente attenzione.

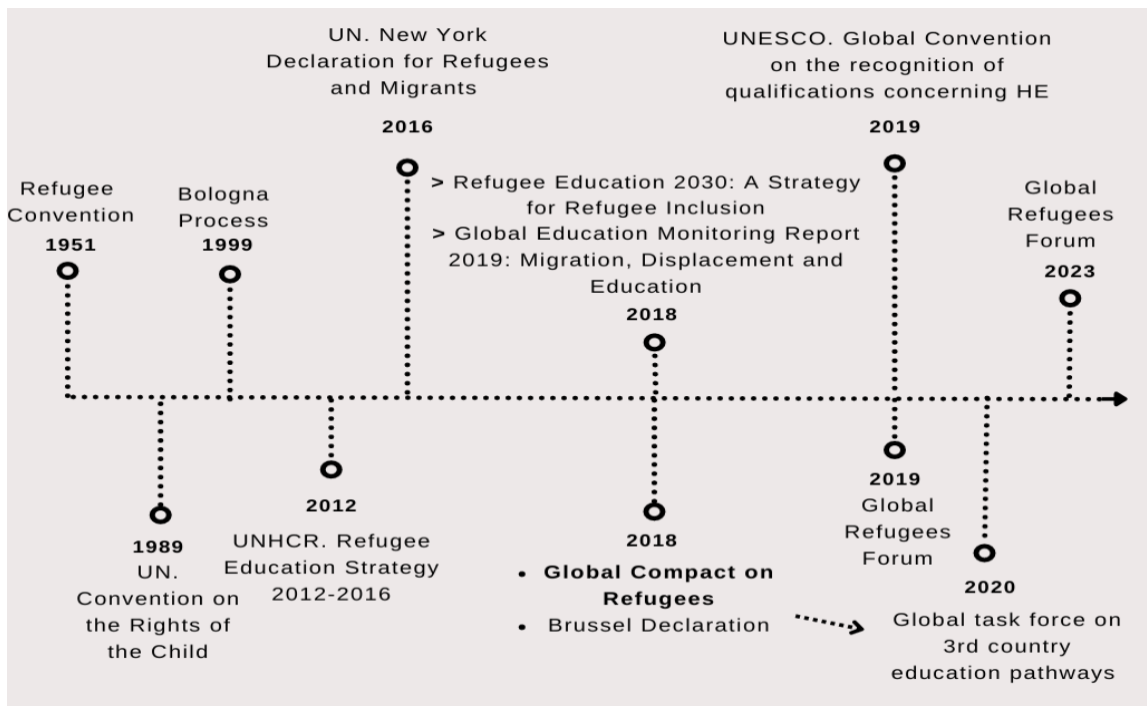


Figura 2 - Le principali tappe nella definizione e nel progressivo riconoscimento del diritto all'istruzione superiore di rifugiati, richiedenti asilo e sfollati (1951–2023).

Parallelamente, anche il mondo accademico ha iniziato a mostrare un interesse crescente per il rapporto tra rifugiati e istruzione superiore. Già alla fine del primo decennio del XXI secolo, lavori pionieristici come quelli di Barbara Zeus (2009), Sarah Dryden-Peterson (2012) e Linda Morrice (2013), insieme ad altri e altre studiose, avevano posto le basi per una riflessione critica di ampio respiro, contribuendo a delineare un campo di ricerca fino ad allora quasi inesistente.

Pochi anni più tardi la pubblicazione di questi lavori, la cosiddetta “crisi dei rifugiati” rese evidente la necessità di ripensare i sistemi di accoglienza e di istruzione nei Paesi del Nord globale. Infatti, tra il 2015 e il 2016, circa 2,5 milioni di persone presentarono domanda di asilo nei paesi dell’Unione Europea. Un numero significativo in termini assoluti ma proporzionalmente molto limitato rispetto alla popolazione complessiva del continente. Infatti, nel 2024, l’Europa ospitava circa 7,6 milioni di rifugiati, un numero pari all’1,7% della propria popolazione europea e inferiore al 20 per cento dei rifugiati nel mondo¹¹. A dispetto di questi dati, la percezione pubblica ha continuato a restituire l’immagine di un’“invasione”, alimentata da narrazioni politiche e mediatiche allarmiste

¹¹ Fonte: European Commission. Statistics on migration to Europe - aggiornato al 28/05/2025 https://home-affairs.ec.europa.eu/policies/migration-and-asylum/statistics-migration-europe_en?prefLang=it#refugees-in-europe

che hanno definito l'evento come un qualcosa di straordinario, anziché come l'esito di processi globali di lungo periodo (Michelini, 2023). Come osserva Fiddian-Qasmiyeh (2016), questa costruzione ha contribuito a cancellare la dimensione storica e transnazionale delle migrazioni forzate, rafforzando l'idea che l'emergenza sia cominciata solo nel momento in cui l'Europa ne è stata direttamente toccata, mentre Paesi del Medio Oriente e del Nord Africa avevano già da tempo accolto numeri di rifugiati di gran lunga superiori.

Ed è anche in reazione a questo clima politico e mediatico, che studiosi e studiose iniziarono ad interrogarsi sul ruolo delle università portando alla luce il ritardo del mondo accademico nell'elaborare risposte strutturate. Altbach e de Wit (2015) denunciarono la mancanza di iniziative concrete da parte delle università, nonostante fosse evidente che la maggior parte delle persone giunte in Europa fosse in età giovanile e potesse quindi trarre particolare beneficio dall'accesso all'istruzione universitaria. Quasi come in una previsione, il loro appello è stato accolto e negli anni successivi si è registrata una forte crescita di ricerche, progetti e iniziative promosse da università, centri di ricerca e organizzazioni della società civile volte ad indagare e a sostenere l'accesso dei rifugiati e richiedenti asilo all'istruzione superiore.

In questa fase, diverse revisioni della letteratura, condotte da gruppi di ricerca situati in varie aree del mondo, hanno contribuito a mappare e consolidare il campo emergente. Streitwieser et al. (2019) hanno analizzato le iniziative promosse da università, governi e organizzazioni della società civile in Nord America e in Europa. Ramsay e Baker (2019), hanno condotto un *meta-scoping review* dimostrando come gran parte della ricerca disponibile fino al 2018 si limitasse allo studio nei contesti di reinsediamento nel Nord globale, mentre rare erano le indagini condotte nei contesti di sfollamento prolungato. Un quadro simile emergeva anche dalla revisione realizzata da Berg (2018) che, analizzando i contributi pubblicati prima del 2016, rilevava come la letteratura fosse composta per lo più da studi esplorativi su piccoli casi studio in Australia, Canada, Regno Unito e Stati Uniti.

Tale sproporzione può essere letta come conseguenza del fatto che l'istruzione superiore risulta di fatto più accessibile nei Paesi di reinsediamento rispetto ai Paesi di primo asilo. Tuttavia, essa solleva anche un nodo più profondo di rappresentatività e di giustizia epistemica. Arar (2021) ha sottolineato come la predominanza di pubblicazioni prodotte in

contesti anglofoni e nel Nord globale non solo riflette la centralità della lingua inglese e dei sistemi di *ranking* accademici, ma contribuisce a costruire un quadro distorto della realtà, enfatizzando le esperienze di una minoranza di rifugiati a scapito delle condizioni vissute dalla maggioranza che risiede in Paesi del Sud globale. In maniera analoga, Ergin (2020) richiama l'urgenza di sviluppare centri di ricerca e indagini empiriche situate nel Sud globale per evitare che i riflettori siano puntati su un ristretto gruppo di rifugiati che, rispetto alla maggioranza di coloro che sono riconosciuti titolari dello status di rifugiato, vivono in contesti privilegiati. Si tratta di una critica rilevante confermata dai dati UNHCR secondo cui oltre il 70% della popolazione rifugiata mondiale vive in Paesi confinanti con il proprio, mentre soltanto l'1% viene selezionato ogni anno per programmi di reinsediamento.

Pur restando fortemente sbilanciata verso i Paesi anglofoni, la produzione scientifica ha iniziato a mostrare segnali di cambiamento. Berg (2023) osserva come, a partire dal 2016, si registri un parziale spostamento nell'origine dei contributi grazie a una crescita significativa della produzione scientifica in Paesi quali la Germania e la Turchia – entrambi tra i cinque Paesi che ospitano il maggior numero di rifugiati al mondo e particolarmente attivi nella gestione dei flussi di migranti siriani – e la comparsa di ricerche condotte in Giordania e Libano. Così, il lavoro di Berg (2018, 2023), seppur conferma che siano gruppi di ricerca e università localizzate nei contesti di reinsediamento a condurre la maggior parte delle ricerche nel campo della *refugee in higher education*, lascia intravedere l'avvio di un riequilibrio che potrebbe aprire nuove traiettorie di ricerca.

Infine, l'analisi della letteratura condotta da Kalocsányiová e colleghe (2024), sulla transizione e inclusione di studenti con un background di migrazione forzata nei sistemi di istruzione superiore in Europa, mostra come i contributi abbiano iniziato a essere pubblicati con una regolarità solo a partire dal 2018. Le autrici, che avevano delimitato la ricerca al periodo 2014–2023, non hanno infatti individuato alcuno studio che rispondesse ai criteri definiti prima del 2017. La maggior parte delle pubblicazioni considerate proviene dalla Germania (12) e dalla Turchia (11), ma la rassegna segnala anche contributi nel Regno Unito (4), in Svizzera, Francia, Spagna, Austria, Italia, Irlanda e Polonia (2 ciascuno). Questo studio, seppur prende in esame solo pubblicazioni in inglese, offre una prospettiva più articolata rispetto al quadro complessivo della letteratura.

Eppure, la comunità scientifica internazionale è chiamata a riflettere su questioni che vanno oltre la mera crescita quantitativa delle pubblicazioni e la loro distribuzione geografica. Infatti, da un lato, vi è la convinzione che la ricerca possa avere un ruolo decisivo nel dare voce alle persone, nel documentare le loro esperienze e nel contribuire a soluzioni che rispecchino necessità e bisogni di una popolazione con caratteristiche specifiche (Ferede, 2018b). Dall'altro, autori come Ergin (2020) e Arar (2021) mettono in guardia dal rischio che la questione diventi un "tema di tendenza", affrontato principalmente per attrarre finanziamenti, con il pericolo di svuotare il dibattito della sua reale portata etica ed epistemica. In tal modo, il rischio è di dimenticare che rifugiati, richiedenti protezione internazionale e sfollati vivono esperienze drammatiche perché gran parte del mondo non ascolta ciò che hanno da dire (Ergin, 2020).

Inoltre, in un contesto in cui gli studenti con background migratorio forzato non sono formalmente esclusi, ma continuano a incontrare barriere, discriminazioni e disuguaglianze nell'accesso e nella partecipazione all'istruzione superiore (Tarozzi e Vittori, 2024), diversi studiosi hanno sottolineato come la comunità accademica tenda spesso ad affrontare la questione con prospettive unilaterali (Streitwieser et al., 2019) o attraverso programmi «unidirezionali e monotematici» (Unangst e Crea, 2020, p. 230). Approcci di questo tipo finiscono per riprodurre inconsapevolmente rappresentazioni generali in cui studenti e studentesse sono percepiti come fonte di problemi sociali (Morrice, 2013), riducendo la pluralità delle loro storie a un'unica narrazione (Adichie, 2018) e trascurando la complessità delle singole identità (Duran e Jones, 2019).

È proprio alla luce di queste tensioni che si è deciso di approfondire nelle prossime sezioni i principali filoni di ricerca che, negli ultimi vent'anni, hanno definito il campo di studi su *Refugees in Higher Education*: l'accesso, i benefici, le barriere e le sfide, insieme alle soluzioni proposte e attuate.

Si precisa che, seppur rappresentate separatamente, le questioni trattate di seguito - accesso all'istruzione, benefici, barriere istituzionali e situazionali - sono strettamente interconnesse, sovrapponibili e vicendevolmente influenzabili. La decisione di presentarle separatamente ha l'obiettivo di accompagnare i lettori e le lettrici nella comprensione di un fenomeno altamente complesso.

2.3 L'accesso dei rifugiati all'istruzione superiore

Il tema dell'accesso all'istruzione superiore costituisce uno dei nodi centrali nel dibattito sulla *refugee education* ed è stato uno dei più studiati e approfonditi dagli inizi del XXI secolo.

Inizialmente limitato al tema del favorire maggiori opportunità di accesso, ha acquisito sempre maggior riconoscimento come processo complesso che rispecchia meccanismi di riconoscimento sociale, rapporti di potere e storie coloniali imperiali e di esclusione (Cantat, 2022). In altre parole, l'area di studio che riguarda le migrazioni forzate e il diritto allo studio non si limita ad investigare, criticare e suggerire politiche, misure e iniziative per ridurre le barriere al momento dell'iscrizione a corsi di studio, ma si spinge ad investigare le esperienze delle persone coinvolte, le ragioni alla base delle scelte politiche sia a livello di governi che di singoli atenei, fino ad indagare i percorsi in uscita e quindi l'occupabilità al termine di un percorso di studio superiore. L'attenzione di studiosi in tutti questi ambiti e altri ancora è determinante per comprendere un fenomeno sfaccettato che è il risultato di scelte politiche e sociali che riflettono le gerarchie vigenti (ivi).

Sin dall'apertura delle prime università, l'accesso è stato regolato sulla base di criteri che hanno rispecchiato la definizione di gruppi considerati politicamente legittimi e socialmente valorizzati. Seguendo l'analisi fornita da Clancy e Goastellec (2007), le politiche di ammissione sono sempre state intrecciate con le esigenze di governo delle popolazioni, di riproduzione delle élite e di consolidamento di assetti religiosi, politici ed economici.

In Europa, per secoli, le università hanno rappresentato uno spazio maschile e aristocratico, escludendo sistematicamente donne, classi popolari e minoranze in generale (Cantat, 2022). Al di fuori del contesto europeo, gli atenei furono istituiti per servire i figli dei gruppi dominanti: in Sudafrica per la comunità britannica e in Indonesia per le élite coloniali e locali alleate con i colonizzatori; in Messico e in India le potenze coloniali investirono nell'educazione delle élite indigene al fine di garantirsi forme di cooperazione utili all'amministrazione imperiale (Gonzales e Hsu, 2014); negli Stati Uniti d'America, l'università fu costruita come spazio esclusivo per i figli dei coloni bianchi, escludendo i nativi e gli afroamericani (bell hooks, 2020); un'eccezione significativa fu rappresentata

dai *historically Black colleges and universities*, istituzioni nate dopo la Guerra civile con l'intento di offrire accesso all'istruzione superiore alla popolazione afroamericana. Qui, l'insegnamento impartito da docenti neri e l'assunzione di rifugiati ebrei segnarono un raro esempio di università come spazio politico di resistenza e inclusione (ivi).

In tutti questi casi, l'università ha operato come dispositivo di disciplinamento culturale, finalizzato a “inculcare” le visioni politiche ed economiche del colonialismo (Cantat, 2022). Perciò, il tema dell'accesso all'istruzione si mostra storicamente inscritto in logiche di dominio, potere ed esclusione e fornisce una chiave di lettura imprescindibile anche per comprendere il fenomeno rispetto alle possibilità, barriere e sfide che possono influenzare l'entrata, la permanenza e il successo dell'esperienza nell'istruzione superiore di persone con background migratorio forzato.

L'accesso all'istruzione superiore può essere regolato da diversi approcci politici e le prospettive su cosa significhi garantire un accesso equo sono cambiate nel tempo (UNESCO e UNHCR, 2022). Nel XIX secolo prevaleva il principio del cosiddetto *inherited merit*, che rimanda all'idea di merito come un attributo ereditabile e definito all'interno di confini sociali esclusivi. Con il consolidarsi dello Stato-nazione e, soprattutto, con l'espansione del *welfare state* nel secondo dopoguerra si è affermato il principio dell'*equality of rights* che ha preso forma a partire dalle rivendicazioni di quei gruppi sociali storicamente esclusi affinché le università riflettessero maggiormente l'eterogeneità delle società (Cantat, 2022). Tuttavia, diverse sono le critiche mosse a questo principio. Diverse autrici affermano che le ineguaglianze all'accesso sono state semplicemente ricodificate e riconfigurate in termini di quale istruzione è accessibile ai diversi gruppi sociali (Cantat, 2022; Clancy e Goastellec, 2007), processo agevolato e supportato sia dallo sviluppo di un settore privato accessibile soltanto agli strati più ricchi della società, sia dalla crescente enfasi su classifiche e *ranking* che premiano istituzioni e individui già avvantaggiati (Cook, 2022). È a partire da queste contraddizioni che si sviluppa una terza logica di governo dell'accesso all'università, quella dell'equità, promossa da vari gruppi ai margini al fine di rispondere e correggere le carenze dell'uguaglianza formale (Clancy e Goastellec, 2007) e garantire un'effettiva democratizzazione sulla base delle condizioni di partenza degli studenti. In questa prospettiva, il concetto di merito termina di essere concepito come attributo “naturale”, ma viene interpretato alla luce di traiettorie biografiche, vincoli sociali ed economici e del potenziale trasformativo dell'istruzione superiore.

L'accesso dei rifugiati all'istruzione superiore richiede un approccio di uguaglianza di opportunità, in considerazione della condizione di "super-svantaggio" che essi vivono (Lambrechts, 2020; UNHCR e UNESCO, 2022). Tale orientamento si è tradotto in politiche e programmi volti a compensare gli svantaggi strutturali quali borse di studio, corsi propedeutici, percorsi di accesso alternativi, forme di tutoraggio accademico e sociale. In molti casi, le università prestigiose hanno mobilitato il discorso dell'*equity* anche per ripensare la propria missione pubblica, presentandosi come istituzioni capaci di coltivare talenti indipendentemente dal background sociale (Cantat, 2022; Clancy e Goastellec, 2007). Ma proprio questo uso strategico rivela una contraddizione. Le iniziative di equità sono spesso progettate e implementate come dispositivi eccezionali e separati che garantiscono l'integrazione di nuove soggettività nei sistemi educativi senza modificarne i criteri di selezione, le epistemologie dominanti e le gerarchie interne dell'accademia (Cantat, 2022). Tali interventi hanno un impatto positivo a livello individuale ma raramente intaccano le logiche strutturali che riproducono le stesse disuguaglianze. In altri termini, il razionale che guida le politiche sull'accesso garantisce possibilità concrete per individui altrimenti esclusi, ma d'altro canto rischia di naturalizzare un ordine nel quale logiche di differenziazione e di gerarchizzazione sociale continuano ad essere presenti.

Il tema dell'accesso di persone rifugiate, richiedenti asilo e sfollate in percorsi di istruzione superiore è perciò influenzato da dinamiche storiche. Tuttavia, pare qui necessario distinguere i contesti in cui le persone si trovano. Questo perché le opportunità disponibili cambiano se ci si trova a (soprav)vivere in un campo profughi o in un Paese occidentale economicamente sviluppato.

2.3.1 L'accesso all'istruzione superiore in contesti di sfollamento prolungato

Come già evidenziato in precedenza, sebbene la maggioranza delle persone costrette a migrare a causa di minacce alla propria sopravvivenza viva in condizioni di sfollamento prolungato, spesso in campi profughi o in contesti ad essi assimilabili, le conoscenze disponibili sui tentativi di garantire l'accesso all'istruzione superiore in tali situazioni restano estremamente limitate.

Già nel 2012, Dryden-Peterson sottolineava come questa carenza di studi rifletta la persistente tendenza a concentrare l'attenzione sull'istruzione primaria e non sorprende, dunque, che in tali contesti le opportunità di accedere all'istruzione superiore risultino scarse e, di conseguenza, anche le ricerche (Dryden-Peterson, 2012, 2016). Gli studi rispetto all'accesso di rifugiati in situazioni di sfollamento protratto descrivono in linea di massima l'importanza strategica dell'educazione superiore nel ricostruire la propria vita personale e le infrastrutture pubbliche nei paesi d'origine (Crea e McFarland, 2015) e le barriere e le sfide che si affrontano nell'accesso (Chopra e Dryden-Peterson, 2020; Crea, 2016; Crea e McFarland, 2015; Wright e Plasterer, 2012), tra cui disponibilità finanziarie ridotte, posti disponibili limitati, l'accesso a tecnologia e informazioni, equilibrio tra studio e responsabilità familiari. Eppure, in uno studio dedicato alle tipologie di interventi promossi da università e istituti di istruzione superiore del Nord globale, Streitwieser et al. (2019) sottolineano come siano sempre più diffusi programmi accreditati *on site* o di *blended learning*, organizzati da istituti europei e nordamericani con l'obiettivo di rispondere alle circostanze specifiche degli studenti rifugiati che vivono in contesti di sfollamento prolungato. Tali programmi prevedono sia forme di apprendimento esclusivamente in presenza, sia modalità miste che combinano didattica in aula e attività online. Un aspetto rilevante è che questi corsi riescono a raggiungere un numero elevato di studenti e sono spesso progettati in modo da favorire la prosecuzione degli studi o l'inserimento lavorativo nei Paesi ospitanti o di reinsediamento. Diverso è invece il caso dei corsi offerti attraverso piattaforme di apprendimento online (*online learning platforms*), spesso frutto di partenariati tra istituti di formazione accreditati, ONG e fornitori di MOOC. In questi casi, non sempre si tratta di percorsi riconosciuti, e i certificati rilasciati non sono necessariamente convertibili in crediti universitari (ivi).

Un'ulteriore opportunità di accesso all'istruzione superiore è rappresentata dalle borse di studio, che nei contesti di sfollamento prolungato possono essere distinte in due principali tipologie:

- a) borse di studio per il conseguimento di un titolo universitario nel Paese d'asilo. Tra queste, il programma DAFI (Albert Einstein German Academic Refugee Initiative) costituisce l'esperienza più longeva e riconosciuta a livello internazionale. Negli ultimi anni, tuttavia, anche diversi governi e istituti di istruzione superiore situati in Paesi direttamente interessati dai flussi migratori

hanno iniziato a destinare risorse per la creazione di borse rivolte a studenti rifugiati. Ne sono esempi gli studi di Tamrat e Habtemariam (2020) nel contesto etiope in risposta ai flussi di Eritrei; Ergin et al. (2019) e Erdoğan e Erdoğan, (2018) nel contesto turco e Pherali e Abu Moghli (2021) nel contesto libanese in risposta ai flussi di migranti siriani; Tozini (2020) nel contesto brasiliano in risposta ai flussi di venezuelani;

b) borse di studio che permettono ai beneficiari di reinsediarsi in un Paese Terzo e accedere al sistema universitario nello stesso. Esempi ormai consolidati sono il *World University Service of Canada (WUSC) - Student refugee Program* e il progetto *University Corridors for Refugees (UNICORE)* in Italia. Tuttavia, scarseggiano studi sugli effetti e i risultati dei programmi volti all'integrazione dei rifugiati nei contesti di reinsediamento (K. H. Arar, 2021; Baker et al., 2019).

Rispetto all'accesso all'istruzione superiore nei contesti di sfollamento prolungato, Thomas M. Crea (2016) ha condotto uno studio sulle esperienze di studenti e non residenti in campi profughi e zone urbane in Kenya, Giordania e Malawi. Dallo studio emerge che le opportunità di istruzione superiore nei campi rifugiati e nei contesti urbani per persone rifugiate sono particolarmente limitate e quelle disponibili sono per lo più iniziative progettate e implementate da attori internazionali secondo una chiara logica *top-down*. L'autore sostiene che i campi profughi non sono spazi neutri ma scenari segnati da relazioni di dominio, esclusione e marginalizzazione e progetti educativi calati dall'alto rischiano di riprodurre tali dinamiche. Senza mettere in discussione l'utilità della presenza di corsi universitari nei campi profughi, l'autore sostiene che se tali interventi restano *stand-alone o vertical program* (Crea, 2016, p.20) e quindi slegati da reali opportunità di impiego, salute e sostegno psicosociale, rischiano di generare frustrazione e vulnerabilità, oltre che riprodurre logiche coloniali di produzione del sapere preparando generazioni di rifugiati a conformarsi al sistema piuttosto che a rinegoziare i suoi codici (Cantat, 2022).

Infine, quando si parla di accesso all'istruzione superiore due aspetti centrali nel dibattito sono il riconoscimento delle qualifiche pregresse e l'accesso alle informazioni. Le politiche per il riconoscimento dei titoli di studio dei rifugiati variano da Paese a Paese ed è quindi estremamente complesso mappare le iniziative che possano agevolare questo essenziale passaggio burocratico. Il problema qui nasce innanzitutto dal fatto che molti di coloro che

cercano di accedere a corsi universitari o simili non hanno le certificazioni in formato originale e la richiesta di tali certificati alle istituzioni nei Paesi di origine comporterebbe un problema di incolumità e sicurezza (Crea e McFarland, 2015; UNESCO e UNHCR, 2022). In altre parole, nei paesi di primo asilo, spesso, i rifugiati non sono in grado di comprovare le qualifiche per via della mancanza di documenti e seppur diversi sforzi in tempi recenti sono stati compiuti, ottenere i certificati conseguiti prima dell'esilio continua ad essere un aspetto che ostacola la transizione nell'istruzione superiore (Nell-Müller et al., 2021a).

Un ulteriore aspetto centrale nell'accesso ai corsi di istruzione superiore in contesti di sfollamento prolungato riguarda la disponibilità di informazioni. Questa dimensione si articola in due piani: da un lato, la scarsa consapevolezza dei propri diritti educativi; dall'altro, la difficoltà di reperire informazioni su borse di studio e programmi dedicati. Sebbene tale condizione non sia esclusiva dei campi profughi, essa risulta particolarmente accentuata in questi contesti a causa del ridotto accesso alle tecnologie. La mancanza di infrastrutture adeguate, la diffusione limitata di connessioni Internet e le condizioni di povertà economica ostacolano infatti il possesso di strumenti come laptop o telefoni cellulari, così come la possibilità di sostenere i costi legati all'acquisto di dati per la navigazione. In questo scenario, Dahya e Dryden-Peterson (2017) evidenziano come le donne rifugiate, già gravate da aspettative sociali legate al lavoro domestico e alla cura, ulteriormente penalizzate da un contesto talvolta segnato da violenza diffusa e rischio costante di aggressioni sessuali, possano trovare nei telefoni cellulari una risorsa importante. Lo studio segnala come l'accesso a internet ha permesso alle donne soggette dello studio di costruire reti virtuali di mutuo supporto transnazionali, fornire informazioni concrete sulle opportunità educative e rafforzare le possibilità di intraprendere percorsi universitari. Tali reti, veicolate da piattaforme come Facebook, WhatsApp o Nimbuzz, hanno contribuito non solo a sostenere individualmente le partecipanti nello studio, ma anche a scalfire norme sociali e culturali radicate, aprendo spazi di *agency* femminile e nuove traiettorie di accesso all'istruzione superiore, seppur per poche donne alla volta.

2.3.2 L'accesso all'istruzione superiore nei Paesi di reinsediamento

L'accesso di persone sfollate all'università nei Paesi di reinsediamento occidentali comporta opportunità di accesso limitate rispetto alla controparte non-rifugiata (Naylor et

al., 2021; Arar et al., 2019; Ramsay e Baker, 2019; Unangst e de Wit, 2021; UNESCO e UNHCR, 2022). Si tratta di una sfida complessa che impone alle istituzioni di istruzione superiore di ripensare e adattare le proprie politiche di ammissione e inclusione (Arar, 2021).

Per molti rifugiati e richiedenti asilo, l'istruzione è stata improvvisamente interrotta da guerre e disordini politici. Di conseguenza, essi spesso non dispongono della documentazione necessaria a certificare il proprio percorso formativo, non riescono a ottenere certificati e attestati che soddisfino i requisiti di ammissione previsti nei Paesi ospitanti, oppure vedono i titoli già conseguiti non riconosciuti dalle autorità competenti (Bajwa et al., 2017; Kalocsányiová et al., 2024; Loo, 2019; Nell-Müller et al., 2021; Shakya et al., 2012; Streitwieser et al., 2018).

A livello europeo, e dei singoli Stati membri, negli ultimi due decenni sono state sviluppate numerose iniziative volte a coniugare rigore accademico e flessibilità procedurale. Un primo esempio è rappresentato dall'*European Qualifications Passport for Refugees* (EQPR), inizialmente testato e sviluppato dal NOKUT (Agenzia norvegese per la qualità nell'istruzione) in collaborazione con il Consiglio d'Europa. Ispirato ai principi della *Lisbon Recognition Convention* del 1997, l'EQPR introduce strumenti più agili quali interviste standardizzate e metodologie comuni di valutazione che consentono di certificare titoli anche in assenza di documentazione completa. Il documento finale, rilasciato ai rifugiati, può essere utilizzato sia per l'accesso all'università sia per l'inserimento nel mercato del lavoro dei Paesi ospitanti.

Un ruolo altrettanto significativo è svolto dalle reti ENIC-NARIC, costituite da uffici nazionali designati da ciascuno Stato membro per valutare i titoli conseguiti all'estero e supportarne il riconoscimento. Istituiti congiuntamente dal Consiglio d'Europa e dall'UNESCO, questi centri forniscono informazioni ufficiali e assistenza a università, datori di lavoro e cittadini, con l'obiettivo di rendere più trasparenti e comparabili i sistemi di qualifiche. La rete promuove la mobilità accademica e professionale attraverso linee guida comuni, raccomandazioni condivise e strumenti specifici, quali valutazioni basate su evidenze parziali o colloqui. Tuttavia, i tempi spesso lunghi per il rilascio dell'attestato di comparabilità del titolo di studio o dell'EQPR fanno sì che molti rifugiati riescano a

immatricolarsi solo a corsi già avviati, talvolta quando le lezioni del primo semestre sono ormai concluse (Colosimo e Scardigno, 2024).

Accanto alle iniziative istituzionali, si sono sviluppati progetti dal basso che mirano a integrare e ampliare le possibilità di accesso. Tra questi, l'*Open Learning Initiative (OLive)* della Central European University non si limitava al riconoscimento formale dei titoli, ma offriva percorsi mirati a colmare i “gap” di competenze e a favorire il reinserimento nei circuiti accademici. Un'altra esperienza significativa è rappresentata dal Centro per l'Apprendimento Permanente (CAP) dell'Università di Bari Aldo Moro, che ha elaborato pratiche specifiche per la valutazione non solo dei titoli e delle qualifiche formali, ma anche delle competenze informali e non formali degli utenti del servizio di Ateneo (Colosimo e Fortuna, 2021). Quest'ultima esperienza appare particolarmente rilevante perché consente di andare oltre il riconoscimento delle sole credenziali formali, attribuendo valore alle competenze maturate in contesti informali, nelle esperienze professionali e negli apprendimenti non convenzionali: un patrimonio che, come sottolinea (Rajaram, 2020), rappresenta spesso la risorsa più consistente a disposizione dei rifugiati.

Uno sforzo significativo è stato compiuto anche in Paesi ai confini dell'Europa, come Libano e Turchia, in risposta al crescente afflusso di profughi siriani. Si tratta di contesti profondamente diversi: il Libano, pur ospitando in proporzione il numero più alto di rifugiati al mondo, dispone di una sola università pubblica e non presenta insediamenti formali, poiché il governo ha rifiutato di concedere a UNHCR l'autorizzazione a istituire campi; la Turchia, è il secondo Paese al mondo per numero totale di rifugiati (UNHCR, 2024) dopo l'Iran e ha allestito oltre venti campi ufficiali gestiti direttamente dal Ministero dell'Interno. Pur nelle differenze, entrambi i Paesi hanno introdotto strategie volte a facilitare l'accesso dei rifugiati siriani all'istruzione superiore. In particolare, il Ministero dell'Istruzione turco ha introdotto procedure sistematiche per l'equipollenza dei diplomi provenienti dalla Siria, ha riconosciuto agli studenti lo status di “studente speciale” – che consente l'iscrizione alle università pubbliche anche in assenza della documentazione originale – e ha ampliato l'offerta formativa in lingua araba (Arar et al., 2020; Fincham, 2020; Nell-Müller et al., 2021; Yavcan e El-Ghali, 2017).

A differenza del contesto europeo e turco, diversi studi dimostrano come in Canada e negli Stati Uniti non esista un sistema coordinato per il riconoscimento delle qualifiche dei

rifugiati (Streitwieser et al., 2019; Villegas e Aberman, 2019). Le risposte istituzionali risultano frammentate, la maggior parte delle università non rende pubbliche le proprie politiche e, fino a pochi anni fa, solo pochi atenei avevano introdotto procedure che consentissero valutazioni caso per caso in assenza di documentazione completa. Rimane quindi il problema di iniziative isolate e sperimentali la cui efficacia e il cui impatto complessivo restano ancora poco chiari.

Parallelamente, università di tutto il mondo hanno scelto di impegnarsi attivamente adattando le politiche di accesso e introducendo modifiche ai requisiti di ammissione, organizzando corsi di laurea e master in lingua inglese o in lingue “vicine” alle popolazioni di riferimento, ampliando i programmi linguistici, offrendo borse di studio e creando percorsi di sostegno personalizzati (Morrice, 2013; Unangst et al., 2020; Unangst e Crea, 2020; Jungblut et al., 2020; Marcu, 2018; Sontag, 2019). Accanto a queste iniziative, ONG e organizzazioni della società civile hanno promosso programmi accademici specifici (Saiti e Chletsos, 2020), mentre un numero crescente di atenei sperimenta interventi innovativi quali programmi di tutoraggio, iniziative di *buddy* o *tandem programmes*, servizi di counselling e occasioni strutturate di socializzazione, tutti orientati a favorire l’accesso e l’integrazione accademica e sociale dei rifugiati (Gamba, 2025; Streitwieser et al., 2018; Van Dijk, 2022).

Tuttavia, reperire informazioni chiare e affidabili sulle iniziative disponibili e sulle procedure di ammissione rappresenta una questione delicata anche nei Paesi di reinsediamento. La molteplicità dei programmi e l’assenza di un coordinamento strutturato comportano la mancanza di canali dedicati o di linee guida uniformi in grado di orientare gli studenti. Diversi studi evidenziano come questa frammentazione generi confusione e frustrazione (Earnest et al., 2010; Yavcan e El-Ghali, 2017), oppure che persone rinunciano ad iscriversi proprio a causa di informazioni incoerenti (Shakya et al., 2012) quando scelte universitarie più consapevoli e meglio orientate avrebbero potuto facilitare e accelerare i percorsi di inserimento educativo (Morrice, 2013).

In generale, le informazioni sulle opportunità di istruzione superiore sono spesso percepite come poco chiare o confuse da parte degli studenti potenzialmente interessati e una delle ragioni è che necessitano di indicazioni più approfondite rispetto a quelle fornite dai siti web istituzionali o dai materiali informativi (Di Stefano e Cassani, 2022). Eppure,

alcuni tentativi per colmare questo vuoto informativo esistono: la piattaforma *Refugee Center Online*, negli Stati Uniti raccoglie risorse, borse di studio e corsi gratuiti per rifugiati, mentre la *Refugees Welcome Map* dell'European University Association, dal 2016 raccoglie interventi promossi da università in 27 Paesi europei. Si tratta tuttavia di eccezioni in un panorama globale in cui l'accesso alle informazioni continua a costituire una barriera all'accesso dai campi profughi fino alle università più prestigiose.

2.4 Oltre la protezione: l'istruzione superiore come spazio di emancipazione

L'università svolge una funzione pubblica che va oltre l'insegnamento e la ricerca, in quanto assume un ruolo sociale di servizio alle comunità (UNESCO, 1991). Offrire accesso all'istruzione superiore alle persone rifugiate significa rispondere a questa missione, generando vantaggi che si manifestano sia a livello locale, dove studenti e studentesse contribuiscono in maniera attiva alle società di accoglienza, sia a livello globale, laddove chi rientra nei Paesi di origine porta con sé competenze e consapevolezze utili ai processi di pace e ricostruzione (Ferede, 2018; Ma et al., 2016).

In questa prospettiva, l'istruzione superiore non rappresenta soltanto un diritto da garantire, ma un potente motore di sviluppo umano e sociale, capace di generare trasformazioni durature. La letteratura ha ampiamente documentato i benefici associati all'accesso e alla partecipazione delle persone rifugiate all'istruzione superiore. Riconoscendo come questi interessino positivamente sia la sfera personale e identitaria, sia le comunità ospitanti e quelle di origine, con ricadute che si estendono fino alle istituzioni e ai sistemi sociali.

Come discusso nella sezione precedente, gran parte delle ricerche si concentra sui contesti di reinsediamento o su esperienze legate a corsi online offerti da università occidentali nei campi profughi e nei contesti di sfollamento prolungato. Per queste ragioni, nella presente sezione si propone una panoramica dei benefici connessi all'istruzione superiore, presentati in forma discorsiva senza l'intenzione di ordinarli secondo una gerarchia di importanza, ma tenendo in considerazione la loro natura complessa e sfaccettata.

In primo luogo, l'istruzione superiore assume un valore cruciale in relazione a tutte e tre le soluzioni promosse dall'UNHCR per i rifugiati: il rimpatrio nei Paesi di origine, l'integrazione nei Paesi di asilo e il reinsediamento in Paesi terzi (Ferede, 2018). L'accesso all'università riduce i rischi di marginalizzazione e di abuso (ARDD, 2016) e offre alternative credibili alla logica della violenza e contribuisce a prevenire processi di radicalizzazione (Avery e Said, 2017; Barakat e Milton, 2015). Grazie al conseguimento di qualifiche specifiche, studenti e studentesse sviluppano competenze di gestione e risoluzione pacifica dei conflitti, acquisendo capacità che li rendono potenziali agenti di cambiamento (Dryden-Peterson, 2012), sia nei contesti di asilo sia nei Paesi di origine. Studi empirici confermano questa tendenza. Coffie (2014), ad esempio, ha mostrato come rifugiati liberiani che avevano frequentato percorsi universitari in Ghana e Guinea abbiano messo a frutto le competenze acquisite in attività di *peace-building* al momento del ritorno in Liberia; mentre Gladwell e colleghi (2016) evidenziano come le comunità e le istituzioni dei colpiti da conflitti possono beneficiare del capitale umano qualificatosi presso istituti di formazione superiore nella ricostruzione istituzionale e dei sistemi di governance.

Oltre alla dimensione protettiva, numerosi autori hanno evidenziato come la partecipazione a percorsi universitari possa alimentare la speranza e ampliare le prospettive di vita. Barakat e Milton (2015) sottolineano il ruolo dell'università nel generare un senso di fiducia nel futuro, mentre Crea (2016) mette in luce il contributo che essa offre nello sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e la capacità di immaginare futuri possibili. Questi processi vengono letti come percorsi di emancipazione e di riscatto che permettono agli studenti rifugiati di riappropriarsi della propria vita e di costruire progetti a lungo termine altrimenti impensabili (Palumbo e Proietti, 2022).

Un ulteriore beneficio risiede nella possibilità di (ri)costruire e ridefinire la propria identità. Mentre la definizione giuridica e il discorso pubblico tendono ad associare la condizione di rifugiato alla paura, alla perdita e al trauma (Zeus, 2009), l'accesso all'università consente di assumere l'identità di studente o studiosa, che richiama caratteristiche riconducibili alla formazione personale e al potenziale trasformativo dell'essere umano (Ferede, 2018). Questa nuova identità permette di sfidare stereotipi e narrazioni stigmatizzanti (Harvey e Mallman, 2019), contribuendo a contrastare le rappresentazioni riduttive e dannose diffuse, anche involontariamente, a livello sociale. L'università diventa dunque uno spazio in cui costruire riconoscimento e dignità, rompendo

l'isolamento e affermando un ruolo attivo all'interno della comunità accademica e della società più ampia.

Altro beneficio più volte evidenziato in letteratura riguarda lo sviluppo di un senso di appartenenza a nuove comunità e società. L'esperienza universitaria, infatti, è spesso associata a un inserimento positivo nei contesti di accoglienza, rafforzando la capacità di stabilire legami sociali e professionali (Arar et al., 2020; Bajwa et al., 2017; Chopra e Dryden-Peterson, 2020; Gateley, 2015; Grüttner et al., 2018; Marcu, 2018; Nell-Müller et al., 2021; Saiti e Chletsos, 2020; Streitwieser et al., 2018; Zeus, 2009). L'università, per sua natura, rappresenta un luogo privilegiato di scambio interculturale, in cui i principi di pari opportunità e di rispetto della diversità sono sanciti dagli statuti e dalle missioni istituzionali. Tuttavia, la piena realizzazione di questo potenziale non è automatica: Arar (2021) sottolinea come un'effettiva inclusione sia possibile solo qualora il corpo docente sia adeguatamente formato, mentre Ramsay e Baker (2019) richiamano l'attenzione sul ruolo cruciale del personale amministrativo e di segreteria, spesso il primo punto di contatto degli studenti rifugiati, che necessita di competenze adeguate per fornire informazioni precise e corrette.

L'accesso e la partecipazione all'istruzione superiore hanno inoltre un impatto diretto sul capitale umano e crea le condizioni per migliorare le condizioni economiche. La ricerca di Morlang e Watson (2007) sui beneficiari del programma DAFI mostra come una parte significativa dei laureati sia riuscita a integrarsi professionalmente sia nei Paesi di asilo sia, in caso di ritorno, nei Paesi di origine. Ciò ha contribuito da un lato a colmare i bisogni di capitale umano delle società ospitanti e dall'altro alla ricostruzione delle società di origine. Studenti rifugiati con titoli accademici hanno maggiori possibilità di accedere a occupazioni qualificate e meglio retribuite (Baker et al., 2019; Ferede, 2018) permettendo una mobilità sociale ed economica positiva. L'OECD conferma che chi possiede un titolo universitario guadagna mediamente oltre il doppio in più rispetto a chi ha conseguito solo un diploma di scuola secondaria (OECD, 2021) e per le donne rifugiate, l'impatto è ancora più significativo: conseguire un titolo universitario può tradursi in un reddito fino a tre volte superiore rispetto a chi non ha completato la scuola primaria (Wodon et al., 2018) con effetti positivi non solo sulla loro autonomia, ma anche sul benessere delle famiglie e delle comunità di appartenenza.

Inoltre, l'accesso all'istruzione superiore contribuisce a rafforzare la partecipazione civica e i processi di inclusione sociale. Attraverso la costruzione di reti con pari e docenti, studenti e studentesse rifugiati possono sviluppare relazioni di fiducia e ridurre il rischio di marginalizzazione (Abamosa, 2023; Crea e McFarland, 2015; Ma et al., 2016). La ricerca di Joyce e colleghe (2010) sull'esperienza di studenti con background migratorio forzato nelle università australiane, mostra come gli atenei possano svolgere un ruolo cruciale nell'orientare i rifugiati verso la cultura civica e sociale del Paese ospitante, promuovendo competenze interculturali e senso di appartenenza.

Diversi studi hanno documentato come l'istruzione superiore possa favorire un miglioramento dell'autostima, della resilienza e della qualità della vita. Frequentare l'università non solo significa accedere a nuove opportunità formative, ma anche ritrovare motivazione, ridurre i livelli di stress e alimentare un senso di stabilità e di continuità esistenziale (Bajwa et al., 2017; UNESCO e UNHCR, 2016).

Dal punto di vista istituzionale, l'inclusione di studenti rifugiati rappresenta un'occasione di crescita e innovazione per le università stesse. L'accoglienza di persone con background migratorio forzato spinge infatti gli atenei a riformulare i propri servizi, a riflettere affinché le competenze dei rifugiati siano riconosciute come risorsa preziosa e valorizzate e, di conseguenza, ad implementare programmi di supporto mirati (Sontag, 2018). L'apertura a queste esperienze contribuisce inoltre ai processi di internazionalizzazione, arricchendo la diversità culturale dei campus (Abamosa, 2023) e, in alcuni casi, offrendo percorsi sicuri e regolati di ingresso in Paesi terzi attraverso programmi universitari specifici (Borraccetti e Veltri, 2023).

In conclusione, i benefici associati all'accesso e alla partecipazione dei rifugiati all'istruzione superiore sono molteplici e si manifestano a diversi livelli. A livello individuale, garantiscono protezione, speranza, emancipazione e possibilità di mobilità sociale. A livello comunitario, favoriscono la costruzione di reti, l'inclusione sociale e la coesione tra società ospitanti e ospitate, oltre a contribuire ai processi di pace e ricostruzione nei Paesi di origine. Infine, a livello istituzionale, arricchiscono le università, stimolano l'innovazione nei servizi e rafforzano il ruolo pubblico dell'istruzione superiore. Tuttavia, la possibilità che tali benefici si traducano in risultati concreti resta condizionata dalle politiche nazionali in materia di diritto allo studio e accesso al lavoro, così come dalle

strategie messe in campo dalle istituzioni accademiche (Abamosa et al., 2020; Arar, 2021; Dryden-Peterson et al., 2019; Sellars, 2020; Sontag, 2019). È alla luce di questa contraddizione – tra l’ampia evidenza sui benefici e vantaggi dell’istruzione superiore e le persistenti difficoltà di accesso – che si inserisce la sezione successiva, volta ad analizzare le barriere che ancora limitano la piena inclusione dei rifugiati nei percorsi universitari.

2.5 Le barriere all’accesso e alla partecipazione

Il tema delle sfide affrontate dai rifugiati nell’accesso e nel percorso formativo universitario è tra i più approfonditi in letteratura (Berg, 2023) e ha attirato l’attenzione di numerosi studiosi. Così come per i benefici, anche nel caso delle barriere sono stati condotti diversi tentativi di classificazione, che distinguono le difficoltà lungo l’intero percorso accademico: dall’accesso e immatricolazione fino alle fasi di frequenza e uscita.

Uno dei contributi più recenti è quello di Nell-Müller e colleghe (2021) che differenziano tra sfide strutturali e sistemiche, sfide personali ed esperienze individuali. Nella prima categoria rientrano, ad esempio, le difficoltà legate al riconoscimento delle competenze e dei titoli pregressi; tra le sfide personali vengono annoverati gli ostacoli di natura economica, linguistica e quelli derivanti dalle differenze nei sistemi educativi; infine, tra le esperienze individuali, le autrici evidenziano fenomeni di discriminazione ed esclusione sociale, oltre al ruolo della famiglia e della comunità, che può agire sia come risorsa di supporto sia come elemento di disincentivo. Tuttavia, particolarmente influente è il lavoro di Agata Lambrechts (2020). Riprendendo il modello elaborato da Cross (1981), che distingue fra barriere situazionali, istituzionali e disposizionali, l’autrice non si limita a una classificazione ma mostra come, nel caso dei rifugiati, tali barriere assumano una configurazione specifica e cumulativa. In questo senso, l’autrice critica la letteratura disponibile per aver analizzato gli ostacoli in maniera isolata, sostenendo invece che essi si intrecciano e si rafforzano reciprocamente, fino a costituire un vero e proprio *super-disadvantage* (Lambrechts, 2020).

Nel suo lavoro, l’autrice si concentra soprattutto sulle dimensioni istituzionali e situazionali, con riferimento al contesto universitario inglese. In questa sezione si adotta la stessa distinzione, ma l’analisi non si limita al caso del Regno Unito: vengono infatti

considerati anche i fattori socio-culturali caratteristici dell'esperienza dei rifugiati, riprendendo quegli aspetti legati alle traiettorie individuali che Nell-Müller e colleghe hanno definito "*Experiences of students*". Tale scelta risponde a due motivazioni principali: da un lato, già nel 2020 venivano avanzate critiche rispetto a una lettura troppo centrata su pochi Paesi; dall'altro, negli anni successivi alla pubblicazione dello studio di Lambrechts è emersa una vasta produzione scientifica che consente oggi di ampliare lo sguardo e riconoscere ulteriori fattori ostacolanti.

2.5.1 Le barriere istituzionali

Con il termine barriere istituzionali si fa riferimento sia alle politiche nazionali che regolano l'accesso all'istruzione superiore, sia alle strutture e ai processi interni messi in atto dalle università stesse. Tali barriere si manifestano quando le istituzioni trascurano le specificità giuridiche, economiche e sociali degli studenti con background di rifugiato, imponendo vincoli che rischiano di amplificare le disuguaglianze e di rafforzare dinamiche di esclusione. All'interno di questa categoria è possibile distinguere tre fattori principali:

- a) informativi, legate alla disponibilità e alla chiarezza delle informazioni sull'accesso;
- b) procedurali, che riguardano i meccanismi di ammissione e riconoscimento dei titoli;
- c) economici, relative ai costi di iscrizione e al sostegno economico necessario per la prosecuzione degli studi.

a) **Fattori informativi**

L'accesso alle informazioni è una delle barriere più ricorrenti e trasversali per studenti e studentesse con background di rifugiati (Lambrechts, 2020). L'assenza di informazioni tempestive, accessibili e affidabili riguarda in primo luogo la conoscenza dei propri diritti educativi e delle opportunità esistenti, come borse di studio e programmi dedicati (Lambrechts, 2020; Morrice, 2013; Ramsay e Baker, 2019; Unangst e de Wit, 2021). In molti casi, la mancanza di reti sociali e istituzionali che facilitino la circolazione delle

informazioni rende ancora più complesso l'orientamento nei sistemi universitari (Naidoo et al., 2015).

Un aspetto particolarmente critico riguarda l'ottenimento di informazioni e indicazioni rispetto alle procedure da avviare e sostenere per il riconoscimento dei titoli pregressi. Come osservano Yavcan ed El-Ghali (2017), non esistono linee guida uniformi né standard condivisi e questo è la conseguenza del fatto che all'interno dello stesso Paese le università richiedono certificazioni e requisiti differenti, rendendo di fatto impossibile costruire procedure comuni e materiale informativo standardizzato.

La confusione informativa in alcuni casi può essere aggravata dall'incompetenza o dalla scarsa preparazione del personale universitario. Shakya e colleghe (2012) hanno dimostrato come le informazioni ricevute da giovani rifugiati appartenenti a diverse comunità in Canada variassero a seconda dell'operatore interpellato, mentre Earnest e colleghi (2010) documentano casi in cui gli studenti ricevono risposte contraddittorie dallo stesso ateneo. In altri casi, il problema assume tratti di vera e propria discriminazione. Student e colleghi (2017) riportano come personale accademico e amministrativo abbia deliberatamente fornito informazioni false sui costi universitari, inducendo alcuni candidati a rinunciare al percorso di iscrizione.

Tuttavia, la questione non si limita alle procedure di ammissione. La mancanza di piattaforme e reti di coordinamento che facilitino la condivisione di informazioni e buone pratiche tra le università (Unangst e Crea, 2020; Unangst e de Wit, 2021) e l'assenza di canali di comunicazione strutturati impedisce, ad esempio, di diffondere soluzioni sperimentate da singoli atenei in materia di riconoscimento dei titoli o di ammissione che potrebbero fungere da modello anche per altre istituzioni.

Le difficoltà di accesso alle informazioni proseguono durante l'intero percorso accademico. Gli studenti segnalano di non ricevere spiegazioni adeguate sul funzionamento della vita universitaria, dalle metodologie didattiche ai sistemi di valutazione, fino ai servizi di supporto disponibili (Earnest et al., 2010). I servizi di counselling sono spesso percepiti come inadeguati in quanto gestiti da personale privo di competenze specifiche sui bisogni degli studenti rifugiati. Analogamente, scarse risultano le informazioni riguardo alle qualifiche effettivamente conseguibili e agli sbocchi occupazionali post-laurea. In alcuni

casi, anche aspetti apparentemente semplici come la possibilità di accedere ai prestiti bibliotecari possono rivelarsi non immediatamente chiari (Tarozzi e Vittori, 2024).

Nel complesso, numerosi studi concordano nel rilevare che la comunicazione istituzionale delle università resta frammentaria e poco efficace. I siti web risultano spesso incompleti o privi di informazioni aggiornate e la diffusione delle opportunità finisce per dipendere da reti informali. La carenza di informazioni tempestive e affidabili si traduce così in una barriera significativa che ostacola l'accesso iniziale e condiziona l'intera esperienza universitaria.

b) Fattori procedurali

Le barriere procedurali fanno riferimento all'insieme di requisiti e passaggi burocratici che regolano l'ammissione, l'immatricolazione e, più in generale, l'accesso ai servizi universitari. Diversi autori sottolineano come tali procedure risultano spesso eccessivamente rigide e poco adattabili alle condizioni degli studenti con background di rifugiato, trasformandosi così in fattori di esclusione (Lambrechts, 2020; Mangan e Winter, 2017; Naylor et al., 2021; Tulibaleka, 2022).

Tra gli ostacoli più ricorrenti si riscontrano i requisiti formali e i titoli accademici richiesti per l'ammissione, la difficoltà di accertarne il riconoscimento, l'impossibilità di produrre la documentazione necessaria e i costi legati al recupero o alla traduzione dei certificati. Le persone costrette a fuggire raramente riescono a portare con sé documenti originali, che spesso non esistono neppure in formato digitale (Arar, 2021; Dahlberg et al., 2021; Kalocsányiová et al., 2024; Sengupta et al., 2019). Ne deriva l'impossibilità di comprovare i percorsi formativi pregressi e le competenze acquisite, mentre anche quando i titoli sono reperibili, le spese per la traduzione certificata rendono il processo lungo e oneroso, con conseguenti periodi di transizione incerti (Lambrechts, 2020; Nell-Müller et al., 2021a).

Altri ostacoli riguardano i requisiti linguistici, che prevedono esami standardizzati complessi e costosi, e la richiesta di referenze accademiche: un requisito particolarmente problematico per chi ha vissuto percorsi scolastici frammentati o interrotti dal conflitto (Ferede, 2018; Murray e and Gray, 2023). Anche le procedure di candidatura online

rappresentano un ulteriore elemento di esclusione (Lambrechts, 2020) poiché presuppongono familiarità con piattaforme digitali sofisticate e raramente offrono un supporto personalizzato.

Un ulteriore fattore critico è legato al riconoscimento delle qualifiche pregresse – aspetto in parte già trattato in entrambe le sezioni sull’accesso (2.3.1 e 2.3.2). Titoli e certificazioni ottenute nei Paesi di origine non sempre trovano corrispondenza nei sistemi accademici dei Paesi ospitanti con il risultato che l’accesso viene subordinato a criteri di valutazione difficili da documentare o, in alcuni casi, non riconosciuti (Grüttner et al., 2018; Lambrechts, 2020; Loo, 2019; Nell-Müller et al., 2021; Saiti e Chletsos, 2020; Sontag, 2019). A ciò si aggiunge la tendenza delle università a basare l’ammissione sui risultati accademici precedentemente conseguiti. Ottenere voti elevati in contesti di sfollamento, dove la continuità degli studi non è garantita e le preoccupazioni quotidiane o le responsabilità familiari assumono un ruolo predominante, risulta particolarmente complesso. In queste condizioni, la richiesta di standard di eccellenza senza adeguamenti si traduce in un ostacolo insormontabile che penalizza gli studenti rifugiati a prescindere dalle loro competenze e la loro motivazione, rivelando l’incapacità delle istituzioni accademiche di adattare i processi di selezione a circostanze straordinarie. In altre parole, questo criterio, applicato in modo uniforme, ignora le difficoltà educative specifiche legate allo sfollamento.

c) Fattori economici

Tra le barriere istituzionali, giocano un ruolo di assoluta rilevanza le difficoltà economiche. Queste raggruppano i costi legati al sistema universitario e quelli legati alla vita quotidiana – affitto, cibo, trasporti, libri, materiali e spese amministrative – che gravano in maniera importante sugli studenti rifugiati. A ciò si aggiunge la frequente impossibilità di accedere a forme di sostegno economico con il risultato che il percorso universitario sia segnato da precarietà finanziaria e continue rinunce.

Nei sistemi universitari di Paesi come il Regno Unito (Lambrechts, 2020) e l’Australia (Dunwoodie, Kaukko, et al., 2020) gli studenti rifugiati e richiedenti asilo vengono spesso classificati come studenti internazionali con la conseguenza di dover sostenere rette particolarmente elevate senza, peraltro, avere accesso ai prestiti studenteschi destinati agli

studenti nazionali. Le borse di studio, pur in aumento negli ultimi anni, restano numericamente limitate, altamente competitive e raramente sufficienti a coprire l'insieme dei costi della vita (Arar et al., 2019; Jungblut et al., 2020; Sontag, 2019; B. Streitwieser et al., 2019b). Le procedure per ottenerle, inoltre, appaiono spesso frammentate e poco trasparenti, aumentando il senso di incertezza e precarietà.

Anche laddove sono previsti sussidi statali o misure specifiche delle istituzioni non sempre riescono a coprire l'intero fabbisogno. Ai costi di iscrizione, vitto e alloggio, trasporti e materiali didattici si sommano infatti le responsabilità economiche verso la famiglia (Kalocsányiová et al., 2024; Nell-Müller et al., 2021a; Student et al., 2017). Molti studenti rifugiati, infatti, sostengono genitori e parenti rimasti nei Paesi di origine o insediati nello Stato di asilo o di reinsediamento. Tale responsabilità costringe spesso a cercare lavori part-time o addirittura a tempo pieno con inevitabili ripercussioni sul rendimento e sulla regolarità del percorso universitari (Morrice, 2013).

Se in alcuni Paesi europei come Germania, Italia, Austria, Turchia e Spagna rifugiati e richiedenti asilo possono beneficiare di esenzioni dalle tasse di immatricolazione, diversi studi hanno messo in luce come le difficoltà economiche restino comunque significative (Bacher et al., 2020; Berg, 2023; Brandi e Tino, 2023; Dereli, 2022; Fincham, 2020; Grüttner et al., 2018; Marcu, 2018; Tamrat e Habtemariam, 2020). In questi contesti, infatti, i costi dell'alloggio e, ancora una volta, delle spese legate al sostentamento familiare incidono in modo decisivo sui bilanci degli studenti. E anche qui la necessità di conciliare studio e lavoro diventa una strategia obbligata.

Infine, non va trascurato l'impatto delle certificazioni linguistiche spesso richieste come prerequisito per l'immatricolazione (IELTS C1 e simili) ed eventuali costi di traduzione della documentazione. La necessità di frequentare corsi preparatori per ottenere tali attestazioni e la traduzione ufficiale della documentazione si traduce in ulteriori costi (Jungblut et al., 2020). Se in alcuni casi le università offrono copertura parziale, in altri l'onere economico ricade interamente su studenti e studentesse configurandosi come un'ulteriore barriera che si somma alle difficoltà già descritte e contribuisce a rendere il percorso verso l'accesso ancor più complicato.

2.5.2 Le barriere situazionali

Tutte le barriere istituzionali precedentemente analizzate non possono essere comprese appieno senza considerare il modo in cui si intrecciano e si rafforzano con quelle situazionali (Lambrechts, 2020). Queste riguardano le condizioni complessive di vita e di contesto degli studenti con background di rifugiato e non dipendono da deficit individuali, ma da circostanze strutturali che influiscono profondamente sull'accesso e sulla partecipazione all'istruzione superiore.

In questo quadro, le barriere situazionali possono essere ricondotte a quattro principali dimensioni: a) i fattori legati alla condizione di *newcomer*, che rendono difficile orientarsi in un sistema educativo sconosciuto; b) i fattori ambientali, connessi alle condizioni socio-economiche e politiche dei Paesi ospitanti; c) i fattori educativi, derivanti dalle interruzioni scolastiche e dalle lacune linguistiche che segnano i percorsi dei rifugiati; d) i fattori legati alle singole esperienze.

a) **Newcomers**

I fattori legati alla condizione di “nuovi arrivati” riflettono la vulnerabilità specifica degli studenti rifugiati e richiedenti asilo al momento dell'ingresso nei sistemi di istruzione superiore.

A differenza di altri studenti internazionali, chi fugge per motivi umanitari arriva nel Paese ospitante senza aver avuto il tempo né le risorse per prepararsi: non può informarsi preventivamente sulle modalità di funzionamento del sistema educativo di destinazione, ottenere qualifiche utili alla prosecuzione degli studi o perfezionare la conoscenza linguistica richiesta (Arar, 2021; Jungblut et al., 2020; Sontag, 2019). Tale assenza di preparazione preventiva rende più difficile garantire continuità al percorso formativo.

Inoltre, l'offerta educativa del Paese ospitante risulta spesso molto diversa da quella di origine, obbligando i rifugiati ad accedere a corsi che non riflettono gli studi pregressi e che, di conseguenza, generano lacune, disallineamenti e talvolta scarsa corrispondenza con i loro reali interessi (B. Streitwieser et al., 2019b; Unangst et al., 2020). In questo scenario, le esperienze precedenti rischiano di essere considerate insufficienti o irrilevanti

A ciò si aggiungono le difficoltà nel costruire reti sociali di sostegno (Kalocsányiová et al., 2024; Lambrechts, 2020; Nell-Müller et al., 2021a). La scarsità di relazioni con studenti, docenti e cittadini in generale del Paese ospitante limita le opportunità di orientamento e supporto informale, riducendo la possibilità di sviluppare strategie efficaci di accesso e di inclusione. Nel loro insieme, questi elementi delineano uno svantaggio peculiare che distingue i rifugiati da altri gruppi di studenti internazionali e che incide in modo significativo sulla possibilità di intraprendere e completare con successo un percorso universitario. Inoltre, diversi studi evidenziano come la condizione di “nuovo arrivato” si accompagni spesso a una conoscenza limitata dei vincoli giuridici legati allo status di rifugiato o richiedente asilo, aggravando ulteriormente l’incertezza e la precarietà.

b) Fattori ambientali e di contesto

I fattori ambientali, nei termini di Lambrechts (2020), si compongono di un insieme di condizioni politiche, economiche e abitative che producono precarietà estrema e limitano la possibilità di dedicarsi a pieno sugli studi.

Da un lato, le politiche restrittive promosse da governi nazionalisti, vedi gli esempi del Regno Unito (Lambrechts, 2020), Danimarca (Vitus e and Jarlby, 2022) e Paesi Bassi (Van Dijk, 2022) e più in generale in Paesi UE (Koehler e Schneider, 2019), hanno ridotto drasticamente i benefici e le forme di supporto disponibili, aggravando i livelli di povertà estrema tra rifugiati e richiedenti asilo. Dall’altro, la combinazione tra indennità minime, restrizioni sul diritto al lavoro e difficoltà di accesso a un alloggio dignitoso crea un contesto che non solo ostacola la continuità educativa, ma rende spesso impossibile coprire i costi più elementari legati alla vita universitaria, dalle spese di iscrizione al materiale didattico fino al trasporto.

In questo quadro, è importante sottolineare come molte politiche nazionali siano per lo più orientate a favorire l’occupabilità dei rifugiati oppure finanziano percorsi brevi e specializzanti (Koehler e Schneider, 2019) che, quindi, si concentrano prevalentemente sullo sviluppo di competenze immediatamente spendibili nel mercato del lavoro. Un approccio di questo tipo, seppur utile sul piano della competitività economica, rischia di privilegiare soltanto i “più brillanti”, trascurando gli squilibri di potere e le disuguaglianze sociali (Abamosa, 2023). L’inclusione viene così interpretata secondo una logica

neoliberale di investimento nel capitale umano, che riduce la portata sociale e trasformativa dell'istruzione superiore.

Un altro elemento centrale nel quadro dei fattori ambientali riguarda la questione abitativa. Diversi studi hanno evidenziato come rifugiati e richiedenti asilo vengano spesso collocati in alloggi periferici e lontani dai centri di formazione, in virtù di politiche nazionali sull'*accommodation* che tendono a concentrare la popolazione rifugiata in aree specifiche delle città (Grüttner et al., 2018). Tale collocazione produce effetti molteplici. Da un lato, la distanza fisica dalle università rende complessi e costosi gli spostamenti, aggravati da restrizioni legali alla mobilità che in alcuni casi limitano la possibilità stessa di trasferirsi. Dall'altro, la concentrazione forzata in quartieri marginalizzati genera dinamiche di segregazione spaziale che ostacolano l'interazione con la popolazione locale, alimentando forme di ghettizzazione e indebolendo i processi di inclusione sociale.

In conclusione, i fattori ambientali delineano un insieme di vincoli che si intrecciano e aggravano le barriere istituzionali precedentemente descritte. Se alcuni Paesi sono state adottate politiche proattive per attenuare tali difficoltà (Ergin et al., 2019; Morrice e Salem, 2023; Saiti e Chletsos, 2020; B. T. Streitwieser et al., 2018), la prevalenza di politiche restrittive e la persistenza di condizioni abitative marginalizzanti mostrano come i fattori ambientali contribuiscano a rendere ancor più gravoso il percorso verso una piena partecipazione nel sistema educativo superiore nei paesi di reinsediamento.

c) Fattori educativi

La dimensione educativa dei fattori situazionali, così come delineata da Lambrechts (2020), è strettamente interconnessa con le barriere istituzionali già discusse in precedenza, ma mette in luce un ulteriore nodo critico. Le difficoltà, infatti, non si esauriscono con il soddisfacimento dei requisiti documentali o linguistici, ma possono riguardare anche la presenza di vuoti formativi e lacune frutto dell'interruzione forzata dei percorsi educativi.

Le interruzioni come risultato di guerre e persecuzioni e la prolungata condizione di sfollamento in campi profughi o in contesti simili si traduce sia in tassi più bassi di accesso all'istruzione primaria e secondaria (Dryden-Peterson, 2012; Dryden-Peterson, 2016), sia

in formazione discontinua o incompleta una volta giunti nei Paesi ospitanti (Bajwa et al., 2017).

In questo quadro, diverse autrici sottolineano come la disponibilità di corsi preparatori per ottenere le certificazioni richieste all'ammissione siano insufficienti e non adatti (Ramsay e Baker, 2019; Lambrechts, 2020). Inoltre, l'assenza di interventi mirati a colmare tali lacune costringe spesso gli studenti a ripetere qualifiche di livello inferiore già conseguite, rallentando il percorso verso l'istruzione superiore e alimentando un senso diffuso di frustrazione (Bajwa et al., 2017). Tale impatto è particolarmente evidente tra i giovani adulti e gli studenti di età leggermente più avanzata che vivono la ripetizione come una perdita di tempo e come una svalutazione delle competenze acquisite, generando un senso di frustrazione che in alcuni casi può portare alla rinuncia (Lambrechts, 2020).

d) Fattori legati alle esperienze

In conclusione, di questa sezione, si crede necessario soffermarsi su quelle esperienze particolarmente significative che incidono in modo sostanziale sull'accesso e sulla partecipazione degli studenti con background di rifugiato all'istruzione superiore.

Numerosi studi sottolineano come episodi di discriminazione e stereotipi vissuti nei contesti di reinsediamento rappresentino un ostacolo rilevante. La sola etichetta di "rifugiato" agisce spesso come un *constant reminder of otherness* (Student et al., 2017), p. 592), rafforzando processi di stigmatizzazione che spingono talvolta gli studenti a nascondere questa caratteristica ed evitare contesti nei quali possa apparire per evitare ulteriori discriminazioni. Inoltre, pregiudizi sulle reali competenze e conoscenze, nonostante il possesso di certificazioni ufficiali, alimentano una presunzione di deficit che condiziona profondamente l'esperienza universitaria di studenti rifugiati (Morrice, 2013). In alcuni casi, la tensione si produce anche nei rapporti con la popolazione locale, quando i benefici garantiti ai rifugiati vengono percepiti come privilegi ingiustificati o trattamenti di favore. Situazioni che accentuano una condizione di marginalità sociale già delineata nei fattori ambientali. Marginalità intrinsecamente connessa anche alla difficoltà di costruire e mantenere reti di sostegno. Sebbene non manchino tentativi istituzionali e comunitari di sviluppare sistemi multistakeholder, diversi studi evidenziano come la loro frammentazione

o discontinuità finisca per perpetuare, o comunque non risolvere, condizioni di invisibilità e solitudine.

Un'ulteriore barriera è rappresentata dalla pressione derivante dalle famiglie transnazionali. Molti studenti riferiscono di provare un forte senso di colpa per il fatto di avere accesso a opportunità educative mentre i familiari restano in condizioni precarie o pericolose. Tale responsabilità, unita alla necessità di contribuire economicamente al sostentamento, costringe spesso a bilanciare studio e lavoro, compromettendo la regolarità e la serenità del percorso accademico. In altri casi, soprattutto per coloro i cui genitori hanno un alto livello di istruzione, l'accesso all'università viene percepito come un obbligo, alimentando ulteriore pressione e tensione (Grüttner et al., 2018).

Un aspetto che merita particolare attenzione riguarda la dimensione di genere. Lo studio di Burke e colleghe (Burke et al., 2023), focalizzato sull'accesso delle donne con esperienza di migrazione forzata, mostra con chiarezza come le barriere già descritte assumano una configurazione più complessa e stratificata nelle traiettorie femminili, in quanto l'intreccio e sovrapposizione di fattori quali le responsabilità di cura, le aspettative di genere, esperienze di discriminazione razzializzata e l'assenza di sicurezza culturale nelle aule possono alimentare frustrazione e abbandono.

Il merito dello studio di Burke e colleghe è quello di portare una prospettiva intersezionale che evidenzia come le barriere non operano mai in maniera isolata, bensì si combinano in forme cumulative che generano svantaggi peculiari e difficilmente superabili. Nel caso delle donne, la pressione delle responsabilità familiari e sociali si intreccia con le disuguaglianze di genere già radicate nei sistemi educativi e lavorativi, producendo un doppio livello di marginalizzazione: come rifugiate e come donne. Tale evidenza invita a riconoscere le specificità e rispondere con misure dedicate, pena il rischio di perpetuare l'invisibilità e la sottorappresentazione delle donne rifugiate nell'istruzione superiore.

Infine, non si può trascurare l'impatto dei traumi pregressi e del malessere psicologico che spesso accompagna la vita dei rifugiati. L'esperienza della persecuzione, della fuga e della perdita influisce in modo diretto sul benessere psico-fisico (Ramsay e Baker, 2019; Unangst, 2019). In questi casi, il peso di ferite non elaborate si aggiunge a tutte quelle già

discusse in questa sezione, ostacolando e limitando la possibilità di vivere l'università come uno spazio di emancipazione e crescita personale.

Per concludere è possibile osservare che, seppur gli studenti e le studentesse rifugiate, richiedenti asilo e sfollate non costituiscono un gruppo omogeneo, condividono, tuttavia, un insieme di esperienze e difficoltà comuni che rendono il loro accesso e la loro partecipazione all'istruzione superiore particolarmente complessi (Arar, Kondakci, e Streitwieser, 2020). Politiche e pratiche che adottano un approccio indifferenziato e standardizzato finiscono per ignorare i bisogni specifici, lasciando scoperti proprio quegli ambiti in cui il supporto sarebbe necessario (Arar, 2021; Dunwoodie, Webb, et al., 2020). Il concetto di *super-disadvantage* si rivela quindi particolarmente utile per comprendere la complessità e la portata delle difficoltà affrontate da rifugiati e richiedenti asilo (Lambrechts, 2020).

A questa complessità si aggiunge la necessità di riconoscere le intersezioni identitarie che attraversano le esperienze dei rifugiati. Infatti, programmi di sostegno che non tengono conto di fattori quali età, genere, religione o esperienze pregresse di trauma rischiano di risultare inefficaci o addirittura controproducenti (Unangst e Crea, 2020). Al contrario, l'inclusione di persone rifugiate nella progettazione e nell'attuazione delle misure di supporto può rafforzarne la sensibilità culturale e storica, aumentando l'efficacia sia delle politiche educative sia delle iniziative di supporto. Riconoscere il *super-disadvantage* che questa specifica popolazione è costretta ad affrontare rappresenta il punto di partenza per costruire percorsi realmente inclusivi.

CAPITOLO 3.

Il contesto italiano

Nei capitoli precedenti si è ampiamente discusso il quadro teorico della ricerca, mettendo in dialogo due aree di studio in recente sviluppo: la *Refugee in Higher Education* e l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG).

In questo capitolo si analizzano l'evoluzione e i più recenti sviluppi del sistema universitario italiano nell'ambito dell'inclusione di studenti e studentesse con background di migrazione forzata (3.1), per poi spostare l'attenzione sul progetto *University Corridors for Refugees* – UNICORE, che rappresenta il caso studio della presente ricerca. Nello specifico, iniziando da un inquadramento generale del progetto e dalla presentazione dei dati più recenti a disposizione (3.2), il capitolo si articola esaminando i requisiti alla partecipazione e le modalità di selezione (3.3), gli attori coinvolti ed i benefici garantiti (3.4), per poi concludere con una sezione interamente dedicata alle attività pre-partenza nei Paesi di Residenza (3.5).

3.1 L'educazione superiore di rifugiati e rifugiate in Italia

Una riflessione che emerge dall'analisi della letteratura riguarda l'assenza quasi totale del contesto italiano nel dibattito internazionale. Gli studi che prendono in considerazione la realtà italiana risultano pressoché assenti nelle principali sedi di confronto scientifico globale e tale lacuna sembra dipendere in larga misura dal fatto che la produzione scientifica nazionale venga pubblicata prevalentemente in lingua italiana e, non trovando spazio sulle riviste di riferimento internazionali rimane esclusa dai termini di ricerca di gruppi internazionali, finendo per restare in ombra.

Eppure, anche in Italia il tema della *refugee in higher education* rappresenta oggi un campo di ricerca in fermento, in fase di progressivo consolidamento e capace di offrire contributi significativi. Infatti, negli ultimi anni le università italiane sono state sollecitate ad adottare misure sempre più strutturate volte a favorire l'integrazione accademica e il

successo formativo di studenti e studentesse con background migratorio, con particolare attenzione alle persone titolari di protezione internazionale o temporanea.

Una tappa fondamentale si colloca nel 2019 con la pubblicazione del *Manifesto per l'Università Inclusiva*¹², promosso dall'UNHCR e sottoscritto ad oggi da 59 istituzioni italiane. A partire da questa iniziativa, le università hanno iniziato a dedicare una crescente attenzione alla condizione di giovani titolari di protezione internazionale e temporanea che desiderano proseguire il proprio percorso di studi e di ricerca nel Paese di asilo. Alla base di tale impegno c'è la consapevolezza che le competenze e le esperienze maturate dai rifugiati in diverse parti del mondo possano rappresentare non solo una sfida, ma anche una risorsa preziosa per il sistema accademico e per la società italiana nel suo complesso. Il Manifesto si basa su tre linee di intervento prioritarie:

- la necessità di accrescere la collaborazione tra università, istituti di formazione terziaria e tutti gli attori chiave coinvolti nei percorsi di integrazione delle persone rifugiate, con l'obiettivo di facilitare il loro accesso e la loro partecipazione all'istruzione superiore;
- il rafforzamento delle conoscenze e delle competenze del personale universitario affinché sia in grado di rispondere in maniera adeguata e sensibile ai bisogni specifici di studenti e studentesse costretti alla fuga;
- L'importanza di promuovere una narrazione positiva, superando stereotipi e rappresentazioni emergenziali, ed evidenziando il valore aggiunto che la loro presenza porta al contesto accademico e, più in generale, alle società che li accolgono. (Atzeni e Pecoraro, 2024)

Questi tre assi di intervento hanno reso il Manifesto non soltanto un documento di principio, ma un catalizzatore di pratiche e programmi concreti. Infatti, proprio su queste basi, si sono sviluppate numerose iniziative che hanno coinvolto i singoli atenei e reti universitarie, aprendo una nuova fase di attenzione alla condizione degli studenti titolari di protezione internazionale e temporanea.

¹² UNHCR (2019). *Manifesto per l'università inclusiva*. disponibile al <https://www.unhcr.org/it/media/manifesto-inclusive-university-unhcr-pdf>

Tra le esperienze più rilevanti si colloca il progetto *University Corridors for Refugees (UNICORE)*. Lanciato nel 2019 da UNHCR Italia, il programma nasce con l'obiettivo di ampliare le possibilità di accesso alle università italiane per studenti rifugiati presenti in Paesi di primo asilo, offrendo visti per motivi di studio e borse di studio dedicate.

Parallelamente, la pubblicazione di alcuni report ha permesso di monitorare i risultati raggiunti dagli atenei. Particolarmente rilevante è l'ultimo rapporto¹³, che presenta i risultati di un questionario rivolto a studenti richiedenti asilo o titolari di protezione iscritti presso le università italiane, restituendo un quadro articolato delle loro esperienze, difficoltà e aspettative. Da qui emergono caratteristiche rispetto alla popolazione, distinguendo innanzitutto tra i diversi status giuridici: il 44% è titolare dello status di rifugiato, il 16% possiede un permesso per motivi di studio rilasciato in un altro Paese e il 14% beneficia di protezione temporanea. È inoltre rilevante la distribuzione di genere, che vede una prevalenza maschile (56%) rispetto a quella femminile (40%), mentre un 4% non ha indicato la propria appartenenza di genere. Nel complesso, la maggioranza degli intervistati e delle intervistate (57%) si dichiara soddisfatta dell'esperienza accademica intrapresa e oltre il 70% ha beneficiato di una borsa di studio. Tuttavia, emergono alcune criticità significative. Quasi la metà dei rispondenti (46%) afferma di aver vissuto episodi di discriminazione durante il proprio percorso universitario. Inoltre, l'accesso all'istruzione terziaria continua ad essere fortemente condizionato da "meccanismi di contesto" che, pur variando da Nord a Sud, incidono trasversalmente sulle possibilità di riuscita. Ogni ateneo mantiene piena autonomia nei processi di validazione e riconoscimento dei titoli di studio, ma questa potenziale flessibilità, che potrebbe produrre esiti positivi in linea con le sfide poste dal Manifesto, non viene ancora sfruttata in modo sistematico. A conferma di ciò, i documenti più richiesti restano le dichiarazioni di valore (46%) e le attestazioni di comparabilità (35%).

Un'ulteriore criticità riguarda l'accesso alle misure di sostegno economico. Tra coloro che non hanno usufruito di borse di studio, il 41% indica come motivo principale la scarsa conoscenza dell'esistenza di tali opportunità, segnalando una persistente debolezza sul piano informativo. Questi dati, oltre a confermare alcune tendenze già emerse nella

¹³ UNHCR Italia (2023). Manifesto dell'università inclusiva. Presentazione dei risultati del questionario 2023 rivolto a studenti universitari richiedenti e beneficiari di protezione. Disponibile al <https://www.unhcr.org/it/media/unhcr-2023-manifesto-delluniversita-inclusiva-final-pdf>

letteratura internazionale, offrono anche spunti di interesse specifici sul contesto italiano, suggerendo piste di confronto e approfondimento utili per orientare sia la ricerca che le politiche universitarie.

A conferma del consolidamento del percorso intrapreso dalle università italiane in collaborazione con UNHCR, nel settembre 2024 si è svolto il seminario nazionale “*Il Manifesto dell’Università Inclusiva: tra ricerca sociale e servizi per l’apprendimento permanente*”, che ha coinvolto gli atenei firmatari con l’obiettivo di mettere a confronto i risultati della ricerca teorica e applicata con la progettazione di servizi più efficaci per l’accesso e l’inclusione delle persone rifugiate nel sistema universitario italiano.

A tutto ciò, si aggiunge la decisione del Ministero dell’Interno, d’intesa con la Conferenza dei rettori delle università italiane (CRUI) e in collaborazione con l’Associazione nazionale degli organismi per il diritto allo studio universitario (ANDISU), di mettere a disposizione degli studenti titolari di protezione internazionale (rifugiati, in protezione sussidiaria e titolari di protezione temporanea) 100 borse di studio ogni anno accademico presso gli atenei italiani. Un impegno che si sta rinnovando di anno in anno.

Parallelamente all’aumento delle iniziative e delle azioni promosse, si registra una crescita della produzione scientifica. Diversi studi hanno posto attenzione al ruolo della Rete delle Università Italiane per l’Apprendimento Permanente (RUIAP), che dal 2023 ha istituito un gruppo di lavoro specifico sul *Riconoscimento delle competenze per l’integrazione accademica delle persone rifugiate*, con l’obiettivo di sensibilizzare gli atenei, mappare e diffondere pratiche virtuose, nonché disseminare procedure e strumenti per favorire processi inclusivi di validazione delle competenze (Scardigno et al., 2024). Altra esperienza significativa è rappresentata dal Centro per la Migrazione (CeMI) istituito presso l’Università di Messina finalizzato a promuovere l’integrazione sociale e la comunicazione interculturale, oltre che a istituzionalizzare le attività di sostegno all’inclusione accademica dei migranti, inclusi i rifugiati (Girasella, 2024; Girasella e Tarsia, 2023).

Sul piano della ricerca empirica, Cicirelli e Scardigno (2024) hanno approfondito le esperienze di donne rifugiate in relazione alle procedure di riconoscimento dei titoli di studio evidenziando criticità e specificità di genere nei percorsi di accesso all’istruzione

superiore. Surian, (2023), analizzando le narrazioni di studenti rifugiati iscritti presso l'Università di Padova, segnala l'importanza di prestare attenzione al modo in cui gli studenti vivono e percepiscono gli spazi e le offerte accademiche. Gamba (2024, 2025) ha invece indagato il progetto Arrupe, avviato dall'associazione Popoli Insieme ODV in collaborazione con l'Università di Padova, volto a inserire studenti rifugiati in residenze universitarie e a favorirne l'interazione con la popolazione studentesca locale. Gamberoni e Quadranti (2024) riflettono sull'esperienza dei servizi di orientamento e accompagnamento promossi dall'Università di Verona richiamando alcune delle barriere istituzionali e situazionali già descritte in precedenza (vedi sezione 2.5) ed evidenziano l'efficacia di iniziative peer-to-peer. Tarozzi e Vittori (2024) hanno mappato le vie di accesso per studenti sfollati disponibili presso l'Università di Bologna, mostrando come l'ateneo abbia prontamente risposto alle recenti crisi umanitarie (Afghanistan, Ucraina) e garantisca facilitazioni nelle procedure di immatricolazione da ormai un decennio, seppur in assenza di un modello strutturato di supporto durante il percorso di studi.

Altro caso di interesse è l'esperienza della LUISS di Roma in risposta alle esigenze di studenti e studentesse rifugiate provenienti dall'Afghanistan. L'ateneo ha elaborato un modello di accoglienza inclusivo fondato sulla libertà di scelta del percorso di studio, l'inclusione nella comunità studentesca e il sostegno a decisioni consapevoli durante e dopo l'università. A ciò si affiancano attività di supporto alla didattica, iniziative orientate all'*employability* (stesura di CV, partecipazione a bandi, preparazione alle candidature) e progetti di dialogo interculturale che coinvolgono studenti e studentesse rifugiate e studenti del corso di lingua e cultura araba (Corrao e Gradoli, 2024).

Un ulteriore contributo rilevante è quello di Dalziel e Piazzoli (2018) che hanno esplorato l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua attraverso il *Process Drama*. Adottando un *ecology of language approach*, le autrici mostrano come la pedagogia performativa consenta ai rifugiati di diventare co-costruttori di narrazioni e scenari possibili, favorendone al tempo stesso il riconoscimento come soggetti portatori di saperi e conoscenze.

Anche le università telematiche hanno avviato iniziative specifiche e il progetto *Università per i Rifugiati* dell'Università Telematica UNINETTUNO si colloca in questo quadro. Il progetto è finalizzato a consentire a rifugiati e migranti di intraprendere o

proseguire percorsi universitari e di qualificazione professionale attraverso modalità di didattica a distanza e il riconoscimento delle competenze e delle carriere pregresse (Carci e Caforio, 2019).

Cianci (2024) approfondisce progetti formativi realizzati in favore di studenti e studentesse afgane giunti in Italia attraverso corridoi umanitari. Nel contributo, l'autrice sottolinea il valore del condurre ricerca in aree di conflitto o a rischio in quanto esercizio necessario per cogliere la drammaticità dei contesti di sfollamento e avviare percorsi pedagogici pertinenti e orientati alla ricostruzione della speranza. L'autrice identifica tre dimensioni su cui radicare tali pratiche: la conoscenza reciproca; la rappresentanza culturale, da valorizzare mediante linguaggi simbolici come poesia e canto; la creazione di spazi sicuri, intesi come luoghi di ascolto e condivisione in cui sia possibile esprimersi nella lingua madre.

In conclusione, il quadro che emerge dal contesto italiano mostra come, a fronte di una scarsa visibilità nella letteratura internazionale, il campo della *refugees in higher education* stia assumendo una rilevanza crescente. Accanto alle iniziative promosse a livello ministeriale, molte università hanno attivato pratiche innovative e sperimentazioni volte a favorire l'accesso, progetti di accoglienza e percorsi di inclusione sociale e culturale (De Maria et al., 2023).

Ciononostante, i numeri e la qualità dei percorsi di istruzione superiore rimangono ancora limitati. Molti atenei non hanno messo in atto procedure rispondenti ai bisogni specifici dei rifugiati e il risultato è un panorama frammentato, caratterizzato da un mosaico di esperienze per lo più isolate (De Maria et al., 2023) che solo recentemente hanno iniziato a trovare spazi comuni di confronto e condivisione. Inoltre, una pluralità di fattori ancora ostacolano la prosecuzione degli studi e la piena partecipazione (Gamberoni e Quadranti, 2024), tra cui l'assenza di politiche chiare e il conseguente affidamento delle responsabilità ai singoli atenei.

Nonostante ciò, il percorso compiuto negli ultimi anni è significativo. Diversi atenei hanno adottato misure per ridurre o eliminare le tasse di iscrizione, prevedere borse di studio dedicate, semplificare il riconoscimento delle qualifiche, offrire tutoraggio e iniziative di supporto peer-to-peer. Rimane tuttavia una scarsità di studi empirici, sia

quantitativi che qualitativi, e la produzione scientifica continua a concentrarsi soprattutto su casi studio descritti dagli stessi promotori delle iniziative. La maggior parte delle ricerche esistenti si concentra, infatti, sulle esperienze dei singoli atenei, spesso condotte da studiosi e studiose direttamente coinvolte nelle iniziative analizzate. Di conseguenza, il coinvolgimento di studenti e studentesse si limita al contesto locale di riferimento, mentre mancano studi in grado di mettere a confronto esperienze provenienti da più università o di esplorare la varietà dei modelli di accoglienza sviluppati sul territorio nazionale. Ancora più rari sono gli studi che adottano una prospettiva transnazionale che include nell'analisi gli eventi e le dinamiche che hanno luogo nei Paesi di provenienza permettendo di integrare le esperienze nel sistema universitario italiano con le esperienze precedenti all'arrivo.

È proprio in questo vuoto che si colloca il presente lavoro di ricerca (che verrà approfonditamente descritto nella parte II di questo volume), il quale si propone di indagare il processo di reinsediamento degli studenti e delle studentesse beneficiari del progetto *University Corridors for Refugees – UNICORE*, mettendo in relazione i contesti di partenza e di arrivo.

Promuovere l'inclusione oltre l'accesso rappresenta una sfida complessa che non può ridursi alla predisposizione di servizi, ma richiede una riflessione critica e approfondita sui progetti stessi. Solo così sarà possibile consolidare pratiche e partenariati capaci di restituire a studenti e studentesse rifugiate la consapevolezza di un destino comune, fondato sul dialogo e sulla responsabilità condivisa.

Perciò, allo stato attuale, il contesto italiano si configura come un insieme di laboratori in trasformazione, alla ricerca di spazi di confronto e coordinamento e di un equilibrio tra la contrazione delle risorse disponibili e la necessità di rafforzare gli investimenti umani, economici e strutturali per affrontare questa sfida. In questo quadro in progressiva trasformazione, il programma *University Corridors for Refugees – UNICORE* rappresenta la sintesi più avanzata di tali sperimentazioni, offrendo un modello di mobilità accademica e di reinsediamento che si colloca nel solco dei *complementary education pathways* promossi a livello internazionale.

3.2 Il progetto UNICORE e la sua evoluzione

Promosso e coordinato da UNHCR Italia in collaborazione con il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI), Caritas Italiana, Diaconia Valdese, Centro Astalli per Rifugiati e Gandhi Charity, il programma *University Corridors for Refugees* (UNICORE) si colloca all'interno del quadro dei *Complementary Education Pathways* ovvero quei percorsi complementari di ammissione e protezione che, in linea con il *Global Compact on Refugees* (United Nations, 2018) e con la strategia *Refugee Education 2030: A Strategy for Refugee Inclusion* (UNHCR, 2019), mirano a garantire ai rifugiati un accesso sicuro e regolare all'istruzione superiore nei Paesi terzi, fornendo documenti di viaggio appropriati e disposizioni legali di ingresso e soggiorno per la durata dei loro studi (comprese borse di studio, alloggio, corsi di lingua, supporto psicologico, etc.), nonché opzioni post-laurea che possono includere l'accompagnamento verso la residenza permanente, studi post-laurea o l'occupazione (Borraccetti & Veltri, 2023), creando le condizioni per l'autosufficienza e raggiungere una soluzione duratura.

Nello specifico UNICORE si rivolge a persone riconosciute rifugiate e residenti in determinati Paesi di primo asilo, già in possesso di una laurea triennale o equivalente conseguita entro i cinque anni precedenti la chiusura dei bandi, che intendano proseguire il percorso di studi magistrali in Italia.

L'edizione pilota è stata avviata nel 2019 presso le Università di Bologna e LUISS Guido Carli, che hanno accolto i primi sei studenti provenienti dall'Etiopia (rispettivamente cinque e uno). In questa fase iniziale, il progetto era circoscritto a un solo Paese e a un numero limitato di borse di studio. Tuttavia, fin dalla prima edizione, UNICORE ha mostrato potenzialità e attirato l'attenzione di numerose università italiane, dando avvio a un processo di ampliamento progressivo che ha interessato tanto il numero di atenei e di borse disponibili, quanto l'estensione geografica dei Paesi di partenza. Tale sviluppo ha portato UNICORE a configurarsi come una delle esperienze più significative all'interno dei *Complementary Education Pathways* nel quadro europeo tanto che l'iniziativa è stata presentata come *pledge* collettivo delle università al *Global Refugee Forum* del 2019 e del 2023. In effetti, l'ambizione più ampia è quella di progettare un modello strutturato, multilivello, sostenibile, replicabile e flessibile (adattato al contesto dei singoli Stati) di percorsi formativi, in cui i corridoi universitari sperimentati in Italia rappresentano

un'esperienza modello per le università di tutta Europa (Atzeni & Pecoraro, 2024; Borraccetti & Veltri, 2023)

Qui di seguito si propone una tabella aggiornata rispetto ai più recenti dati disponibili. La tabella mostra per ogni edizione il numero di università coinvolte, di candidature ricevute, di borse di studio disponibili e assegnate, nonché una distinzione di genere tra i selezionati ed i Paesi di residenza coinvolti.

Tabella 1 - Tabella riassuntiva dell'evoluzione del progetto UNICORE (Fonte Borraccetti & Veltri 2023, UNHCR 2025).

UNICORE	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0	6.0	7.0
Anno Accademico	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24	2024/25	2025/26
Università	2	10	24	33	34	35	37
Borse di studio	6	20	43	69	53	67	67
Applications	43	20	491	356	557	1063	-
Ammessi	6	20	46	49	51	63	-
Maschi	6	19	33	37	40	44	-
Femmine	0	1	13	12	11	19	-
Paese di Residenza	Etiopia			Niger, Nigeria e Cameroon	Kenya, Niger, Nigeria, Sud Africa, Uganda, Zambia, Zimbabwe	Kenya, Niger, Nigeria, Sud Africa, Uganda, Zambia, Zimbabwe, Tanzania, Mozambic	Etiopia, India, Kenya, Malawi, Mozambico, Namibia, Niger, Nigeria, Sud Africa, Tanzania, Uganda,

				Zambia, Zimbabwe
Partner nazionali	UNHCR, Italian Ministry of Foreign Affairs and International Cooperation, CRUI, Caritas Italiana, Diaconia Valdese, Centro Astalli, Gandhi Charity			

Come si può notare dalla tabella, il progetto UNICORE è in continua evoluzione e l'edizione 4.0 ha rappresentato un momento di svolta. Dopo anni di collaborazione con le autorità etiopi, il progetto si è esteso a diversi Paesi dell'Africa subsahariana, un cambiamento necessario data sia l'escalation del conflitto nel nord della regione, sia dalle difficoltà delle autorità etiopi nel rilasciare il *Conventional Travel Document (CTD)* – in italiano Documento di Viaggio – documento, rilasciato dalle autorità del Paese di asilo ai sensi della Convenzione di Ginevra del 1951, che permette ai rifugiati di viaggiare al di fuori dello Stato che lo rilascia. Infatti, nelle prime edizioni si sono palesate una serie di criticità proprio legate ai tempi di rilascio, alla durata e al rinnovo dei CTD aspetti che comportavano ritardi importanti negli arrivi dei beneficiari in Italia, difficoltà nel rinnovo del permesso di soggiorno e nel ritorno dei beneficiari nei paesi di residenza. Per queste ragioni UNHCR Italia ha lavorato al fine di definire criteri puntuali per individuare Paesi di partenza che garantissero la possibilità di rilasciare CTD in tempi ridotti e dalla durata pluriennale. A ciò si deve il costante incremento dei Paesi di residenza coinvolti nel progetto e per l'edizione 7.0, per la prima volta, il progetto apre la possibilità di partecipare anche a residenti di un Paese non africano, l'India.

Il progetto si è evoluto negli anni anche nella sua dimensione operativa. In effetti, mentre inizialmente erano le singole università a ricevere le candidature, a partire dall'edizione 5.0 è stato creato il portale UNICORE¹⁴ che, gestito da UNHCR Italia, funge da collettore di tutte le *application*. Le candidature, dopo una prima verifica condotta dal personale UNHCR Italia sul rispetto dei requisiti di ammissibilità, vengono inviate alle università. Da qui, ogni ateneo è responsabile del processo di selezione dei candidati sulla base dei requisiti e dei criteri indicati nei singoli bandi.

¹⁴ Portale UNICORE gestito da UNHCR Italia consultabile al sito <https://universitycorridors.unhcr.it/>

In effetti, accanto ai partner nazionali, le università costituiscono l'asse portante del programma. Ogni ateneo aderente è chiamato a coordinare l'insieme dei servizi messi a disposizione degli studenti e delle studentesse attraverso la costruzione di partenariati locali che siano in grado di offrire ai beneficiari l'insieme dei servizi necessari per una effettiva inclusione nel nuovo contesto di vita. Ciò da vita ad un coordinamento multilivello tra nazionale e locale che garantisce che, oltre all'ingresso regolare sul territorio italiano, i beneficiari possano contare su un accompagnamento mirato e progressivo verso l'inclusione accademica, sociale e professionale. La responsabilità delle università è perciò duplice: da un lato predisporre bandi specifici, gestire in autonomia il processo di selezione dei candidati e garantire supporto accademico; dall'altro coordinare una serie di attori locali affinché siano garantiti supporto e servizi – alcuni esempi sono mediazione linguistica, accompagnamento per richiesta permesso di soggiorno, *pocket money* all'arrivo – anche sulla base delle sfide che il contesto locale pone.

3.3 Requisiti e selezione

Come precedentemente menzionato ed esplicitato nella Tabella 1 (quando completa di numero), un requisito fondamentale per accedere al progetto è la residenza presso uno dei Paesi di residenza coinvolti nell'edizione in corso. A questo si aggiungono una serie di requisiti che ogni candidato o candidata deve rispettare e dimostrare allegando una serie di documenti in corso di validità sul portale UNICORE, al quale, per poter compilare la domanda di candidatura, è necessario iscriversi utilizzando un indirizzo di posta elettronica. Oltre alle proprie generalità, i documenti richiesti sono:

Refugee Identity Card o altri documenti che ne attestino il riconoscimento dello status di rifugiato;

- Curriculum Vitae;
- *Personal Statement*;
- Lettera Motivazionale;
- Certificato di laurea conseguito non prima di cinque anni dalla chiusura del bando;

- *Transcript of records* – documento che elenca gli esami sostenuti, i voti e i crediti ottenuti.

Ciononostante, ogni università è responsabile dell'apertura del proprio bando e quindi altri documenti possono essere richiesti a discrezione degli atenei. Alcuni richiedono una lettera di referenza, altri un certificato che attesti la competenza linguistica in inglese mentre altri ancora nessuno dei due, chiarendo nel bando che le competenze di lingua sono richieste e verranno valutate durante le interviste. Infine, seppur non risulti un campo obbligatorio nella piattaforma, è richiesto ai candidatø di allegare il *Grade Point Average* (GPA) cumulativo, ovvero un documento che attesta la conversione dei voti ottenuti nel sistema scolastico del Paese di residenza in un punteggio medio su scala 4.0. Per essere considerati ammissibili è richiesto un GPA 3.0 o superiore.

Il fatto che ogni università è responsabile della pubblicazione del proprio bando comporta che le date di apertura e chiusura degli stessi possono variare di alcuni giorni o settimane. Alla chiusura di questi e ricevute le candidature ammissibile da UNHCR Italia, ogni università avvia il processo di selezione condotto da una commissione esaminatrice precedentemente nominata. La selezione si svolge in due fasi. La prima si basa sulla valutazione dei titoli, quindi sul *background* accademico, il CV e la coerenza tra formazione accademica (e non) precedente e gli obiettivi del corso magistrale scelto. Al termine di questa, le università stilano una graduatoria di merito e solo alcune delle candidature saranno ammesse alla seconda fase, quella delle interviste. È opportuno precisare che in entrambe le fasi la modalità della valutazione e il valore conferito ad ogni aspetto sono a discrezione degli atenei. Per esempio, il valore conferito al *background* accademico può variare da 15 a 25 punti, oppure alcune università stilano due classifiche differenti in base al genere per garantire uguali opportunità di accesso. Questi aspetti sono esplicitati nel bando. Inoltre, a termine della prima fase di selezione, le università comunicano a UNHCR Italia la lista dei candidati ammessi alla seconda fase – *shortlisted candidates* – la quale si mette in contatto con i colleghi UNHCR dei paesi di residenza per avviare un processo di verifica delle informazioni fornite dall'applicante in fase di candidatura. Tale ulteriore verifica si è dimostrata necessaria in quanto in passato si sono riscontrate delle incongruenze tra i dati presenti nei database UNHCR e quelli forniti dai candidatø in fase di candidatura, incongruenze che hanno comportato serie difficoltà nel rilascio del Codice Fiscale, nel rinnovo del permesso di soggiorno o nell'apertura di conti bancari in Italia.

Avviata e conclusa la seconda fase ed individuati i migliori candidati, le università notificano ai selezionatø e pubblicano sui rispettivi portali gli esiti delle selezioni. A questo punto, ai selezionatø è richiesto di accettare formalmente tramite e-mail la borsa di studio entro il periodo di tempo stabilito in ciascun bando.

3.4 Attori coinvolti e benefici garantiti

Negli anni UNICORE ha offerto un percorso di istruzione superiore in cui i partner nazionali e locali hanno sperimentato diversi approcci e modelli di ammissione, accoglienza e inclusione. L'attuazione di UNICORE richiede una forte collaborazione tra una varietà di attori (approccio multisettoriale e multistakeholder), tra cui enti governativi, istituti di istruzione superiore, ONG e altri soggetti interessati del settore pubblico e privato. L'interazione tra attori istituzionali e non istituzionali, il coordinamento a livello centrale e locale e il coinvolgimento di diversi attori multisettoriali è ampiamente riconosciuto come punto di forza del progetto e proprio ciò ha consentito al programma di adattarsi alle sfide in continua evoluzione di tempo, spazio, risorse e persone (Borraccetti e Veltri, 2023)

A livello nazionale, oltre il ruolo di coordinamento svolto da UNHCR Italia, Caritas Italiana, Diaconia Valdese, Centro Astalli per i rifugiati e Grandi Charity svolgono un ruolo chiave nell'attuazione del progetto. Queste supportano i rifugiati dal momento dell'arrivo in Italia fornendo assistenza legale, sociale, psicologica e sanitaria, spesso in coordinamento con altri partner della rete creata a livello locale da ciascuna università. Inoltre, la Caritas Italiana e la Gandhi Charity hanno garantito un supporto logistico e di viaggio agli studenti, seppur negli anni il pagamento delle spese, inizialmente in seno a Caritas, ha visto la contribuzione di diversi attori.

Un altro attore coinvolto a livello nazionale è il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI), impegnato nel rilascio dei visti e il supporto con la documentazione consolare, nonché nel rilascio dei permessi di soggiorno e dei relativi documenti di viaggio. Il ruolo del MAECI, seppur non formalizzato, è cruciale. Dall'edizione 5.0 sono poi stati formulati accordi con istituti e organizzazioni – tra cui l'Ambasciata canadese a Roma e Banca Etica – presso le quali i beneficiari hanno la possibilità di svolgere esperienze professionali una volta conseguita la laurea.

Detto ciò, e a ulteriore conferma del loro ruolo centrale nel progetto, sono le università a finanziare le borse di studio e ad essere responsabili della gestione dell'accoglienza dei beneficiari.

Per fare ciò, ogni università individua partner locali con i quali stipula accordi. Tra questi spesso compaiono enti per il diritto allo studio regionali, ONG, associazioni di volontariato, fondazioni e associazioni di categoria, al fine di offrire servizi di supporto specifici e su misura. La costruzione del partenariato locale permette alle Università di avvalersi di attori esperti nell'accoglienza e nella gestione dei rifugiati per tutti quegli aspetti che esulano le competenze, oltre che garantire fonti di finanziamento, ulteriori alla borsa di studio, necessarie per coprire spese necessarie, preventivabili e non, nella vita quotidiana. Rispetto a ciò, basta pensare che le rate delle borse di studio garantite (in alcuni casi finanziate dagli atenei ma gestite dagli enti per il diritto allo studio) non vengono distribuite su base mensile e la prima rata non coincide con l'arrivo dei beneficiari in Italia. Per questo, è importante stringere accordi con partner locali che possano colmare questa esigenza fornendo un *pocket money*.

La costruzione di partenariati, quindi, è la prova che il progetto non solo mira a favorire l'ingresso sicuro e regolato in Italia, servizi primari (vitto, alloggio, assistenza sanitaria, supporto psicologico, etc.) e garantire accesso all'educazione superiore, ma anche ad accompagnare i beneficiari nel percorso di inclusione sociale. Tale impegno rispecchia il principio *whole-of-society*¹⁵ indicato nelle *OECD Recommendation of the Council on Public Integrity* (Atzeni e Pecoraro, 2024).

Inoltre, grazie all'approccio multisettoriale e *multistakeholder* e sulla scorta dell'esperienza pregressa e delle conoscenze acquisite attraverso le edizioni, i partner sono stati in grado di definire sempre meglio i servizi fondamentali che esulano dalle competenze dell'università e per cui è necessaria la collaborazione con enti locali. E così, a conferma di un impegno costante dei diversi attori nell'adottare azioni, misure, iniziative che possano

¹⁵ Il principio del *whole-of-society* sottolinea la necessità di un coinvolgimento coordinato di tutti i settori della società – istituzioni pubbliche, attori privati, università, organizzazioni della società civile e comunità locali – nella definizione e attuazione delle politiche pubbliche. È promosso da diverse organizzazioni internazionali tra l'OCSE e le Nazioni Unite, come approccio fondamentale alla governance di fenomeni complessi per garantire risposte più inclusive, sostenibili ed efficaci, capaci di integrare risorse e prospettive differenti (OECD, *Recommendation of the Council on Public Integrity*, 2017; United Nations, *Global Compact on Refugees*, 2018).

portare benefici al progetto, per l'edizione 7.0 Diaconia Valdese ha messo a disposizione degli atenei un documento di indirizzo operativo – costruito grazie al monitoraggio condotto nelle edizioni precedenti che ha coinvolto studenti e studentesse, operatrici dell'accoglienza, personale universitario e volontari – contenente linee guida e standard minimi per garantire un'accoglienza efficace e prevenire le principali criticità nel percorso degli studenti (Allegato 1). Di particolare significato sono i suggerimenti volti a garantire una maggiore solidità e continuità delle collaborazioni territoriali attraverso la formalizzazione degli impegni di ciascun partner mediante protocolli locali o lettere di adesione firmate dai rappresentanti legali, e ad estendere ad almeno 30 mesi la durata dei benefici garantiti dagli atenei poiché 24 mesi, così come pensato inizialmente, non risultano sufficienti per portare a termine il percorso universitario. In riferimento a quest'ultimo aspetto, pare significativo sottolineare che alcune università o Enti per il diritto allo studio hanno già messo in atto misure per garantire vitto e alloggio per un periodo anche superiore ai 30 mesi, oltre che fornire incentivi economici per attività di tirocinio post-laurea. Entrambe le misure mirano ad agevolare la transizione dal mondo accademico al mercato del lavoro.

Per concludere, tra i servizi ancora non menzionati che Diaconia Valdese sottolinea nel documento, ma comunque considerati essenziali fin dall'arrivo dei beneficiari si trovano: disponibilità di un computer, abbonamento ai mezzi pubblici, esenzione della tassa regionale per il diritto allo studio che molti atenei detraggono dall'ammontare della borsa, fornitura di una SIM card, coprire i costi dell'attestato del CIMEA¹⁶ qualora venga richiesto. Come ormai ben chiaro, spetterà alle università trovare enti locali che siano in grado di fornire tali beni e servizi.

3.5 Attività pre-partenza nei Paesi di Residenza

L'ultima sezione di questo capitolo affronta il tema delle attività pre-partenza che si svolgono nel Paese di residenza nell'arco di tempo che va dall'apertura del bando all'arrivo

¹⁶ Il CIMEA (*Centro di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche*), membro della rete ENIC-NARIC, è l'organismo ufficiale italiano incaricato del riconoscimento dei titoli esteri. Tramite la piattaforma digitale Diplome rilascia, tra gli altri, la *Dichiarazione di Comparabilità*, che certifica il livello del titolo di studio conseguito all'estero in rapporto al sistema italiano, e la *Dichiarazione di Verifica*, che ne attesta l'autenticità presso l'istituzione di origine. Tali attestati sono richiesti dalle università italiane per valutare l'idoneità dei titoli di studio ottenuti in Paesi extra-UE ai fini dell'ammissione a corsi accademici.

dei beneficiari nel contesto italiano. Questo perché, mentre alcune delle azioni già discusse nelle sezioni precedenti vengono svolte principalmente nel contesto italiano dai partner di progetto, una serie di azioni devono essere svolte nei Paesi di residenza al fine di completare le procedure che consentano ai beneficiari di ottenere il Visto nazionale per studio (Tipo D)¹⁷.

UNHCR Italia pubblica l'apertura dei bandi attraverso i propri canali ufficiali (sito web e profili social) e ne dà comunicazione alle operazioni UNHCR nei Paesi di asilo. Queste ultime, a loro volta, provvedono a diffondere l'informazione sia tramite i propri strumenti istituzionali sia attraverso le organizzazioni locali partner, garantendo così una diffusione ampia ed efficace.

Durante le fasi di candidatura e selezione, le operazioni UNHCR nei Paesi di asilo (unità *Durable Solutions – Complementary Pathways*) offrono supporto su richiesta degli aspiranti. In questa fase possono infatti emergere difficoltà legate, ad esempio, alla scadenza della *Refugee Identity Card* o alla mancanza di una connessione internet stabile, che può rendere necessario predisporre spazi dedicati per consentire lo svolgimento delle interviste.

A selezione compiuta una serie di attività ha luogo simultaneamente. Prima di tutto, UNHCR Italia condivide con gli *UNHCR Country Office* i nominativi delle persone che si apprestano alla partenza. In questo caso sono le *Protection Unit* che contattano direttamente i selezionati e li supportano nella compilazione del *CTD application form*, modulo necessario per chiedere il rilascio del documento di viaggio all'autorità del Paese.

Simultaneamente, i beneficiari sono tenuti a registrarsi sulla piattaforma *Universitaly* – il portale ufficiale del Ministero dell'Università e della Ricerca che mette in collegamento le università italiane con le rappresentanze diplomatiche – e a completare la procedura di preiscrizione. Una volta confermata la preiscrizione da parte dell'università e presentati il

¹⁷ Il *visto nazionale per studio (tipo D)* è un visto di ingresso di lungo soggiorno disciplinato dal D.Lgs. 286/1998 (*Testo unico sull'immigrazione*) e dal DPR 394/1999 (Regolamento di attuazione). Le relative disposizioni applicative vengono emanate con decreto e circolari interministeriali, in particolare dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) – attraverso la rete diplomatico-consolare – e dal Ministero dell'Interno, di concerto con il Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR). Tali atti definiscono i requisiti di ammissione, la documentazione necessaria (es. dimostrazione di mezzi di sostentamento, assicurazione sanitaria, idoneità alloggio), nonché le procedure per l'ingresso e la permanenza degli studenti stranieri in Italia per periodi superiori a 90 giorni.

CTD (Conventional Travel Document), il modulo per la richiesta del visto e una fotografia formato tessera, l'ambasciata può procedere con l'emissione del visto per motivi di studio. In alcuni casi, tuttavia, le università richiedono un'ulteriore verifica sull'autenticità dei titoli di studio dichiarati: la cosiddetta Dichiarazione di Valore. Questo documento, rilasciato dalle autorità consolari italiane, attesta il valore legale del titolo nel Paese in cui è stato conseguito, previa verifica presso l'istituzione che lo ha emesso. Come intuibile, tali procedure possono richiedere diversi mesi, ed è spesso il personale UNHCR presente nel Paese di asilo ad accompagnare e supportare i beneficiari in questi step.

Nonostante la complessità burocratica, per gli studenti selezionati nell'ambito del progetto UNICORE sono previste alcune agevolazioni nella richiesta del visto: tra queste, l'esenzione dal pagamento delle tasse consolari, dalla presentazione dell'assicurazione sanitaria e del biglietto aereo. Inoltre, qualora l'ottenimento del CTD non fosse possibile, le ambasciate possono, in casi specifici, procedere al rilascio di un *Laissez-Passer*¹⁸. Solo dopo il rilascio del Visto o del *Laissez-Passer*, si procederà con l'acquisto del titolo di viaggio.

In attesa del completamento delle procedure legali pre-partenza, agli studenti selezionati viene offerto un corso di lingua italiana a distanza, organizzato dalle Università per Stranieri di Siena e Perugia. Parallelamente, i partner nazionali e le singole università promuovono attività di orientamento online, che possono svolgersi in forma individuale o essere rivolte a gruppi di studenti provenienti dallo stesso Paese o destinati allo stesso ateneo. Durante questi incontri vengono affrontati sia aspetti pratici – relativi all'organizzazione del viaggio e all'arrivo in Italia – sia questioni legate allo status giuridico degli studenti una volta giunti nel Paese, con particolare attenzione ai diritti sociali di cui saranno titolari.

Infine, se i tempi per l'ottenimento dei corsi si allungano tanto che le lezioni nelle rispettive università saranno già iniziate, le università rendono disponibile materiale online (libri di testo, PPT, video lezioni) affinché gli studenti possano seguire da remoto.

In questo capitolo si è ricostruita l'origine, l'evoluzione e il funzionamento del programma UNICORE, soffermandosi sui requisiti di partecipazione, sulle procedure di

¹⁸ Il *Laissez-passer* è un documento di viaggio temporaneo rilasciato dalle autorità consolari italiane nei casi in cui il richiedente sia privo di un documento di viaggio riconosciuto (ad esempio passaporto o titolo di viaggio per rifugiati). Ha validità esclusiva per l'ingresso nel territorio italiano e non consente il transito in altri Paesi dell'area Schengen.

selezione, sugli attori coinvolti e sulle attività pre-partenza. Tale analisi ha messo in luce le caratteristiche distintive del progetto e le principali criticità operative, offrendo un quadro approfondito all'interno del quale si muove il caso studio che costituisce il fulcro di questa ricerca. Questa contestualizzazione risulta indispensabile per comprendere l'impianto metodologico della ricerca che verrà presentato nel capitolo successivo.

PARTE II

IL DISEGNO DELLA

RICERCA

CAPITOLO 4.

La costruzione del disegno di ricerca

Questo capitolo fornisce una panoramica della metodologia e delle procedure adottate nello studio. Dopo una prima sezione che ha lo scopo di accompagnare il lettore nel processo che ha condotto alla formulazione e definizione della domanda di ricerca, si fornisce una descrizione dell'impianto metodologico e delle sue principali caratteristiche. Segue un approfondimento del percorso personale del ricercatore per far emergere pensieri e riflessioni maturati durante il lavoro di campo immersivo che hanno influenzato l'intero processo investigativo. Una sezione *ad hoc* è invece dedicata alle implicazioni del linguaggio nella conduzione di una ricerca con partecipanti di diversa provenienza. Il capitolo si conclude con una riflessione sui principi etici che hanno orientato la ricerca.

4.1 Definizione della domanda di ricerca

Come descritto nel capitolo 2, la maggioranza degli studi condotti fino ad oggi sul tema della *refugee in higher education* si concentra sulle barriere all'accesso, le sfide affrontate da studenti e studentesse durante il percorso di studi e i benefici di tale partecipazione spesso adottando la prospettiva dei paesi di reinsediamento. Sono ancora ridotti, invece, gli studi che analizzino in profondità l'esperienza di coloro che giungono in un Paese terzo attraverso con l'obiettivo di proseguire gli studi universitari.

Il più recente rapporto della commissione internazionale sui futuri dell'educazione dal titolo *Reimagine our futures together* (UNESCO, 2023) – il terzo nella storia dopo i Rapporti Faure (1972) e Delors (1996) – si propone di (ri)definire un orizzonte per l'educazione ispirato all'etica dell'inclusione, in un'epoca segnata dalla globalizzazione. In diversi passaggi del documento si richiama l'attenzione sull'aumento delle migrazioni forzate e, come conseguenza, sul diritto all'educazione frequentemente negato. Viene sottolineato come molti dei progetti e delle iniziative promosse dalle istituzioni educative tendono troppo spesso a (ri)produrre l'esclusione di quei gruppi sociali storicamente più marginalizzati e vulnerabili. Ma non è tutto. In un periodo storico nel quale conflitti e

cambiamenti climatici costringono ogni anno milioni di persone ad abbandonare le proprie case e i propri Paesi in cerca di maggiore sicurezza, i finanziamenti destinati allo sviluppo educativo dei Paesi dell’Africa sub-sahariana sono in calo. In un passaggio del documento si legge che «i bisogni educativi di rifugiati e migranti involontari sono sottofinanziati. I donatori nel settore dell’educazione tendono ancora a offrire aiuti allo sviluppo in forma isolata e progettuale, non in linea con le esigenze dei Paesi». Fondi e aiuti che sono elargiti secondo «una logica di cooperazione profondamente plasmata dal colonialismo e definita sulla base di flussi finanziari e di trasferimento di idee dal Nord al Sud» (UNESCO, 2023, p 139-140).

All’interno del documento si sottolinea, inoltre, la necessità di integrare la dimensione sociale ed emotiva nei curricoli e nelle pratiche educative. Tale integrazione è considerata fondamentale per promuovere la conoscenza e la comprensione delle molteplici identità che studenti e studentesse portano con sé, così come delle loro traiettorie di sviluppo e delle relative implicazioni. L’attenzione alle traiettorie di vita degli studenti tende a favorire il superamento dei pregiudizi e a promuovere atteggiamenti di comprensione, curiosità e fiducia, che si traducono in empatia, propensione alla cooperazione e capacità di gestione pacifica dei conflitti. Sebbene ciò richieda uno sforzo aggiuntivo, investire nell’apprendimento socio-emotivo è fondamentale per lo sviluppo del giudizio critico e per l’azione consapevole dell’essere umano di affrontare le sfide future (ivi).

Il nuovo patto educativo sostenuto dall’UNESCO ha, dunque, tra i suoi obiettivi quello di rafforzare la conoscenza, la comprensione e l’empatia nei confronti delle popolazioni storicamente più vulnerabili, sostenendo il loro diritto all’essere nel mondo attraverso pratiche educative che valorizzino anche la dimensione sociale ed emotiva. Un simile approccio contribuirebbe anche allo sviluppo di capacità di giudizio critico che indirizzano l’azione dell’essere umano verso questioni di giustizia sociale.

Alla luce di ciò, è possibile individuare un punto di contatto tra i processi di ECG e il reinsediamento di studenti e studentesse destinatarie del progetto UNICORE (di cui al capitolo 3 la descrizione). Infatti, se l’ECG (come visto nel capitolo 1) mira a promuovere l’impegno attivo per un futuro più equo e sostenibile, sensibilizzare studenti e studentesse rispetto a tematiche quali giustizia sociale e l’interconnessione delle sfide planetarie, e a sviluppare un senso di solidarietà e di appartenenza comune, significa che le azioni e le

iniziative a sostegno di studenti e studentesse rifugiate e sfollate in generale si configurano come pratiche concrete di cittadinanza globale. Pratiche che non devono limitarsi a facilitare e garantire l'accesso all'istruzione universitaria, ma che mirano a riconoscere i destinatari e le destinatarie come soggetti portatori di saperi e ad accompagnarli nelle diverse fasi del percorso accademico e di inclusione sociale. In questo senso, la complessità delle sfide che porta con sé la condizione delle persone rifugiate costituisce un banco di prova per l'ECG, poiché concentra molte delle sfide che essa si propone di affrontare e ne mette alla prova la coerenza.

Attraverso UNICORE (descritto nel capitolo 3), le università hanno l'opportunità di affermarsi come spazi di solidarietà e fratellanza, formalizzando reti di accoglienza rivolte a studenti e studentesse in condizione di svantaggio; reti che coinvolgono un numero ampio di attori sia a livello nazionale che a livello locale. L'adesione a un'iniziativa di questo tipo rappresenta, inoltre, una presa di posizione da parte delle università rispetto a questioni cruciali di giustizia sociale, quali le pari opportunità e il diritto a valorizzare le qualifiche possedute, indipendentemente dal background migratorio.

A partire da queste premesse, il presente studio si propone di analizzare l'esperienza del progetto *University Corridors for Refugees – UNICORE*, ponendo al centro le esperienze soggettive di coloro che vi prendono parte, e concentrandosi in particolare sul tema del reinsediamento – temporaneo o permanente – di studenti e studentesse giunte in Italia per proseguire il proprio percorso di studi accademici. Questo per una serie di ragioni: gli studi che investigano l'esperienza di studenti e studentesse giunte in un Paese Terzo grazie ad opportunità di studio sono particolarmente rari; rari sono anche gli studi nel contesto italiano in grado di mettere a confronto esperienze provenienti da più università o di esplorare la varietà dei modelli di accoglienza sviluppati sul territorio nazionale; infine, il reinsediamento - ovvero l'opportunità per persone riconosciute rifugiate di lasciare il Paese di asilo e giugnere in un paese terzo che ha accettato di accoglierli e dove i bisogni di protezione sono rispettati - attraverso percorsi universitari è un'iniziativa recente e sempre più adottata.

Alla luce di quanto ricostruito nel presente paragrafo, la domanda generativa di ricerca che ha guidato questo studio può essere formulata come segue:

Quali iniziative vengono adottate dalle università italiane per supportare il processo di reinsediamento, temporaneo o permanente dei destinatari e delle destinatarie del progetto UNICORE?

4.2 La scelta del metodo

Alla luce della domanda di ricerca appena definita, si è ritenuto opportuno adottare una metodologia di ricerca di tipo qualitativo, ovvero una metodologia che permette di indagare le esperienze, le percezioni e i significati attribuiti dai destinatari e dalle destinatarie del progetto UNICORE al processo di reinsediamento in Italia. Tuttavia, prima di entrare nel dettaglio del metodo di ricerca adottato, è necessario chiarire le ragioni che hanno portato alla scelta di una metodologia qualitativa.

La scelta di una metodologia è determinata, in primo luogo, dalla domanda di ricerca che orienta l'indagine (Richards e Morse, 2009), nonché dagli assunti filosofici che il ricercatore porta con sé nello studio (Creswell, 2007). A questi elementi si aggiungono la natura dei dati e le modalità previste per la loro raccolta, che contribuiscono a delineare il disegno complessivo della ricerca. Così, il ricercatore sceglie una metodologia quantitativa se vuole testare e valutare teorie affermate oppure una metodologia qualitativa se vuole esplorare e comprendere i significati che individui o gruppi conferiscono a questioni sociali e umane (Creswell & Creswell, 2018). Nel primo caso il focus sono le variabili misurate per mezzo di elaborazioni numeriche nell'intento di individuare possibili tendenze rispetto a grandi campioni di ricerca (Bryman, 2016); nel secondo, il ricercatore si avvicina il più possibile alla prospettiva dei partecipanti allo studio, raccogliendo dati nel luogo in cui si realizza il fenomeno indagato e cercando di rappresentare limiti e vincoli della quotidianità fornendo descrizioni accurate rispetto all'ambiente sociale (Richards & Morse, 2009). In questo secondo caso si svolge un'analisi induttiva dei dati raccolti, interpretando le espressioni utilizzate dai partecipanti per dare senso all'esperienze e quindi far emergere collegamenti e relazioni con più ampie questioni sociali (Creswell & Creswell, 2018).

La ricerca qualitativa implica l'impegno a comprendere e a dare senso ad un fenomeno secondo i significati che le persone coinvolte conferiscono a questo (Denzin & Lincoln, 1994). Il ricercatore qualitativo, infatti, cerca di comprendere come le persone costruiscono

le proprie esperienze, come interagiscono con altre persone e come esperienze e incontri vengono interpretati nel contesto del mondo sociale (Soklaridis, 2009).

Per tutte queste ragioni, si è ritenuto che un tale percorso interpretativo sia particolarmente adatto a far emergere la complessità del reinsediamento universitario, processo caratterizzato da traiettorie biografiche, dinamiche istituzionali e dimensioni culturali che difficilmente possono essere comprese attraverso la sola misurazione di variabili. Perciò, data la dimensione evolutiva della domanda di ricerca e la consistenza multifocale di uno studio che vuole indagare l'evoluzione di un processo e coglierne elementi declinabili in termini educativi, è parso appropriato scegliere una metodologia qualitativa. Tale approccio, infatti, consente di esplorare il processo non solo nella sua articolazione analitica, ma anche nelle sue implicazioni soggettive, dando rilievo alle esperienze, ai significati e alle percezioni dei soggetti coinvolti. Inoltre, la prospettiva qualitativa permette di considerare la dimensione temporale del processo, cogliendone le diverse fasi e i cambiamenti che si manifestano lungo il suo sviluppo. Nello specifico si è scelto un metodo di tipo analitico capace di esplorare i significati attribuiti dai partecipanti ai processi in cui sono inseriti, ovvero la Grounded Theory.

La Grounded Theory (GT) è un metodo di ricerca qualitativo ideato da Barney Glaser e Anselm Strauss nella seconda metà degli anni 60'. I due autori definirono la GT "a general method of comparative analysis" (Glaser & Strauss, 1967, p.1), ovvero metodologia e metodo, insieme integrato di principi teorici, procedure operative e idee che informano la progettazione di uno studio che ha l'obiettivo di formulare una teoria fondata sui dati.

La GT nasce negli Stati Uniti in un'epoca storica dominata dal capitalismo, nella quale gerarchie di classe, genere e etnia venivano date per scontate (Charmaz, 2006, 2014). In questo contesto le metodologie qualitative venivano considerate poco attendibili da una comunità scientifica fortemente influenzata da un approccio positivista che valutava la qualità della ricerca secondo criteri di validità, oggettività, affidabilità e replicabilità considerati per questo non rigorosi e standardizzati. (Bryant & Charmaz, 2007). Proprio per reagire a tali critiche, Glaser e Strauss elaborarono un metodo sistematico che offrisse linee guida dettagliate per la raccolta e l'analisi dei dati (Charmaz, 2014b).

Il celebre volume *The Discovery of Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967) fu così redatto in seguito alla pratica di ricerca ed in risposta alle numerose sollecitazioni provenienti dai sociologi dell'epoca affinché fossero rese esplicite le procedure utilizzate nello studio sui processi del morire in ospedale (Tarozzi, 2008). Tuttavia, tale enfasi sugli aspetti procedurali ha fatto sì che i presupposti epistemologici del metodo venissero inizialmente messi in ombra. Questa mancanza ha stimolato un dibattito non ancora concluso e che ha portato studiosi e studiose ad interrogarsi sui riferimenti teorici alla base del metodo, concordando sul fatto che essi possono essere rintracciati approfondendo il retroterra teorico e biografico dei due fondatori (cfr. Charmaz, 2006; Tarozzi, 2008; Birks & Mills, 2015). Infatti, mentre Anselm Strauss affonda le proprie radici nella tradizione sociologica pragmatista, Barney Glaser proviene da una tradizione sociologica di rigore analitico riconducibile ad un approccio positivista. Ed è proprio l'unione delle differenti posizioni epistemologiche dei ricercatori che ha dato forma ad un metodo strutturato che unisce procedure analitiche rigorose e metodi comparativi con l'enfasi sui significati, le azioni e i processi (Birks & Mills, 2015). Se si pensa che ciò avvenne in un contesto storico nel quale il paradigma di riferimento era quello empirico-positivista e alla ricerca sociale veniva chiesto di elaborare leggi universali quantificabili e generalizzabili, la pubblicazione del testo rappresentò una sfida agli assunti positivisti e legittimava metodi alternativi di fare ricerca.

Da qui, generazioni successive di studiosi hanno utilizzato il metodo nonché ripensato e promosso nuove versioni anche sulla base di due episodi che ne segnarono l'evoluzione (Morse et al., 2021). Da un lato l'inclinazione dei rapporti tra Glaser e Strauss dovuto a visioni contrastanti sull'evoluzione del metodo (Strauss & Corbin, 1990; Glaser, 1992); dall'altro la svolta interpretativa e costruttivista nelle scienze sociali che mise in crisi il pensiero empirico positivista (Lincoln & Guba, 1985) e, quindi, anche i tratti positivistici del metodo: oggettivismo ontologico, positivismo epistemologico e la netta separazione tra ricercatore e oggetto di ricerca su tutti.

Simultaneamente all'affermarsi di una nuova visione della conoscenza scientifica, nella quale il ricercatore viene considerato un co-costruttore attivo della realtà, si sviluppano nuove varianti del metodo della GT. Adele E. Clarke, nel capitolo *Situating Grounded Theory and Situational Analysis in Interpretive Qualitative Inquiry* (Clarke, 2019), descrive in maniera dettagliata come le diverse varianti sviluppatesi negli anni sono portatrici di

differenti assunti ontologici ed epistemologici. Tra queste identifica la Glaserian GT; la Straussian GT (sviluppata in collaborazione con Corbin); la GT costruttivista, di cui Kathy Charmaz è la principale esponente (vedi Charmaz, 2006 e 2014); la GT postmoderna o analisi situazionale, associata ad Adele E. Clarke (vedi Clarke, 2005, 2019); e, più recente, la GT critica, come illustrato da autori quali Belfrage & Hauf (2015) e Hadley (2020).

Tuttavia, sebbene la GT abbia subito influenze e trasformazioni tutti gli approcci condividono alcuni principi fondamentali (tra gli altri in Tarozzi 2020; Charmaz, 2014a; Birks & Mills 2015) di seguito elencati:

- Focus su azioni e processi
- Sviluppo di categorie induttive che esplicano l'evoluzione del processo
- Simultaneità della raccolta e dell'analisi dei dati. Comparazione costante tra dati e categorie a tutti i livelli della ricerca
- Campionamento teorico
- Definizione di una teoria o un quadro concettuale rappresentato da una core category

Così, tra i principali punti di forza della GT c'è la capacità di offrire un metodo chiaro, e non rigido per l'analisi di processi (Rich, 2012), particolarmente utile quando si analizza un fenomeno non ancora teorizzato oppure in continuo cambiamento.

4.3 La Grounded Theory Costruttivista

Nel presente studio, condotto nell'ambito della ricerca sociale ed educativa, ci si riferisce alla versione costruttivista del metodo della GT. Un paradigma costruttivista propone l'esistenza di

“realtà multiple e socialmente costruite che sono influenzate da contesti sociali, culturali e storici; l'investigatore e il partecipante sono collegati in modo tale che le scoperte sono inseparabili dalla loro relazione; e i metodi utilizzati enfatizzano

una dialettica continua di iterazione, analisi, valutazione, reiterazione e rianalisi”
(Israel et al., 1998, p. 176).

Discernere una posizione filosofica è cruciale nell’ambito della ricerca qualitativa, in quanto il ricercatore si definisce attraverso una serie di valori personali, assunti e pregiudizi che hanno conseguenze sul modo in cui la ricerca viene concepita e svolta. Allineare esplicitamente il proprio ruolo di ricercatore a una visione costruttivista significa riconoscere che il ricercatore non scopre la realtà, ma la costruisce o la co-crea, assumendo una posizione riflessiva rispetto ai modi di rappresentare la vita studiata e interpretando i linguaggi e le azioni dei partecipanti (Schwandt, 1994).

Utilizzare una GT costruttivista significa, in primo luogo, riconoscere le radici teoriche positiviste e pragmatiste del metodo, sviluppando però un’enfasi sul secondo, in quanto *“essentially, constructivist grounded theory is a direct methodological descendent of the pragmatist tradition”* (Charmaz, 2017, p. 38).

Pragmatismo e GT costruttivista riconoscono entrambe l’esistenza di forme di conoscenza multiple e mettono in discussione gli elementi positivisti che ignorano la riflessività, trascurano le questioni etiche e non si occupano dell’agency dei ricercatori nella costruzione e nell’interpretazione dei dati (Olesen, 2007). In secondo luogo, adottare un approccio costruttivista alla GT significa impegnarsi nella co-costruzione di teorie scientifiche in campo sociale - *“a method of social scientific theory construction”* (Charmaz, 2011, p. 359): teorie interpretative che danno priorità alla comprensione piuttosto che alla spiegazione e alla descrizione, e che incorporano le soggettività sia del ricercatore che dei partecipanti (Charmaz, 2014a), rifiutando di aderire a criteri quali oggettività, generalità e universalità.

Partendo dal presupposto che le situazioni vissute dalle persone sono il riflesso del funzionamento dei sistemi sociali, culturali, politici ed economici, e che i comportamenti individuali derivano dall’interazione con tali sistemi (Diez Roux, 2011), l’adozione di un approccio sistemico alla ricerca – come quello della GT costruttivista – consente di concettualizzare azioni e processi tenendo conto del funzionamento del sistema nel suo complesso. Il ricercatore pensa in modo sistemico, spiegando le relazioni tra incidenti, concetti, categorie e proprietà: un approccio che permette di far emergere implicazioni di

giustizia sociale, in quanto integra l'esperienza soggettiva con le condizioni sociali (Charmaz, 2005).

Nel processo di ricerca condotto attraverso il metodo della GT costruttivista, le persone vengono riconosciute come fonte legittima di conoscenza, le singole esperienze vengono valorizzate nella loro diversità e gli aspetti relazionali sono oggetto di studio e riflessione (Bainbridge et al., 2019). Così come avviene un'attenta analisi del contesto e delle condizioni sociali in cui i partecipanti dello studio vivono e si relazionano, attraverso azioni di ricerca nei contesti reali. Ed è proprio tale propensione che pone le basi per indagare questioni quali equità, uguaglianza, diritti individuali e collettivi, inclusione e esclusione, privilegi e barriere (Charmaz, 2005). La realtà sociale che si viene a definire è, quindi, il risultato di un processo di co-costruzione tra il ricercatore e gli informatori, dove la comprensione del fenomeno (la pratica di interpretazione dei dati) viene influenzata e trasformata dai partecipanti, dai vincoli che i contesti esercitano su di essi e dal bagaglio culturale e valoriale del ricercatore stesso (Charmaz, 2011). Per questa ragione, al ricercatore è richiesto un esame critico approfondito sia delle proprie posizioni e dei privilegi che ne derivano, sia delle strutture di pensiero, dei linguaggi e delle priorità che lo condizionano nel processo di ricerca e nelle relazioni con i partecipanti. Pertanto, impegnarsi in questo tipo di *methodological self-consciousness* (Charmaz, 2017, p. 359) influisce profondamente sulla pratica della GT costruttivista.

A livello metodologico, il processo investigativo inizia dalla definizione di un'area di interesse e di una domanda generativa di ricerca, che esplori in modo ampio e generale ciò che sta accadendo nel campo di interesse identificato. Il ricercatore si concentra su ciò che le persone fanno, sugli spazi che abitano e sui significati che essi attribuiscono alle proprie azioni e alle situazioni in cui sono coinvolti, rimanendo fedele ai dati e rivolgendo la propria attenzione a quelle categorie che meglio rappresentano le relazioni tra i significati attribuiti al fenomeno. Tali categorie concettuali emergono da una costante comparazione tra i dati raccolti e la teoria emergente (principio della ricorsività virtuosa), all'interno di un processo imperfetto rappresentabile visivamente con una spirale, le cui curve crescenti rappresentano livelli progressivi di astrazione (Tarozzi, 2008, p39-40).

Per queste ragioni, il problema di ricerca non può essere definito in modo rigido a priori: la formulazione di una domanda eccessivamente focalizzata condizionerebbe la raccolta e l'analisi dei dati compromettendo, così, la costruzione della teoria fondata.

Una volta individuata la domanda di ricerca, il passo successivo riguarda la scelta degli strumenti e delle tecniche più adatti per raccogliere i dati. L'intervista semi-strutturata, le osservazioni etnografiche, le note di campo, i memo riflessivi e l'analisi di documenti si configurano come tecniche di raccolta dati estremamente efficaci. Tuttavia, il ricercatore che utilizza la GT costruttivista per studiare popolazioni minoritarie e attraversare mondi diversi è probabile che dovrà adattare le strategie di raccolta dati al contesto, ai partecipanti e alle specificità della loro cultura (Crossman & Noma, 2019).

Simultaneamente alla scelta delle strategie, si procede con l'individuazione del primo campione e il conseguente accesso al campo. La raccolta dei dati è guidata dal campionamento teorico (o *theoretical sampling*), che consiste nell'estensione progressiva del numero dei soggetti coinvolti guidata dal lavoro di concettualizzazione teorica svolto durante le attività di raccolta, costruzione e analisi dei dati. In altre parole, il campionamento teorico permette di selezionare casi e contesti strettamente connessi e funzionali al processo di codifica e analisi, orientando il processo analitico e favorendo l'elaborazione concettuale. Da ciò si comprende quanto la simultaneità tra raccolta e analisi dei dati sia centrale nel metodo della GT costruttivista. Strategia che da un lato permette di ottimizzare il tempo, coinvolgendo nello studio solo quei soggetti che possono offrire spunti per l'evoluzione delle categorie e della teoria fondata e dall'altro, rende impossibile definire a priori il numero esatto dei partecipanti alle interviste e alle osservazioni. Infatti, solo nella fase iniziale è possibile applicare la logica del campionamento finalizzato (o *purposive sampling*) e selezionare casi differenti tra loro in contesti in cui è probabile che si manifesti il fenomeno (Tarozzi, 2008). Questo aspetto comporta che, così come la domanda di ricerca, anche il campione non possa essere definito a priori, ma verrà costruito nel corso dell'indagine, seguendo le lacune che emergono nel processo di identificazione della teoria fondata. La ricerca di nuovi partecipanti, e più in generale, la raccolta dati terminerà solo al raggiungimento della saturazione delle categorie, ovvero quando le informazioni raccolte non si dimostrano più utili a sviluppare intuizioni né ad affinare ulteriormente le categorie concettuali.

L'analisi è un processo strutturato in tre diverse fasi di codifica: aperta, focalizzata e teorica. La codifica è l'insieme delle procedure e delle tecniche che consentono di dare senso ai dati e non può prescindere da un'attenta e approfondita lettura dei testi, così come dall'ascolto delle registrazioni. In questa fase, il ricercatore deve esplicitare il processo attraverso il quale costruisce il significato e deve chiarire come tali significati siano presenti nel linguaggio e nell'azione dei partecipanti coinvolti nello studio. Seguendo Thomas Schwandt (1994, 2000), preparare un'interpretazione significa di per sé costruire una lettura di questi significati; significa offrire la costruzione del ricercatore sulle costruzioni dell'attore che si studia.

Nella codifica iniziale (o aperta) si analizzano le più piccole porzioni di testo, alle quali vengono attribuite delle etichette. In questa fase di analisi i dati vengono aperti in molteplici direzioni di significato ed è importante mantenere aderenza alle parole dei partecipanti in modo tale da rimanere il più possibile ancorati alle loro esperienze e prospettive (Charmaz & Thornberg, 2020).

La fase di codifica focalizzata ha inizio con il raggruppamento delle etichette (e quindi dei concetti) in *proto-categorie*, o *categorie emergenti*. A questo punto si cerca di collegare tra di loro le proto-categorie emerse e di individuare concetti in grado di definire ciò che tali nuovi raggruppamenti rappresentano. Quest'ultimo passaggio richiede un livello di astrazione maggiore e dà forma a quelle che vengono definite *macrocategorie*.

Nell'ultima fase di codifica, la codifica teorica, le macrocategorie vengono ulteriormente elaborate e messe in relazione, esplicitandone il tipo di legame che le unisce. Infine, viene identificata la *core category*, ovvero quella categoria centrale che dà senso all'intero processo, spiega i meccanismi alla base del fenomeno studiato e collega tutte le categorie emerse. La *core category* ha il compito di dare ordine logico ai dati, apportare nuove informazioni sul processo analizzato e definire una teoria a medio raggio, circoscritta nel tempo e nello spazio. Questa deve configurarsi come un'affermazione sulla relazione tra concetti astratti (Charmaz, 2014) che, pur restando ancorata ai dati e ai processi simbolici emersi, sia potenzialmente in grado di far emergere una teoria empirica, aperta al confronto con modelli teorici generali.

Seppur in apparenza rigido, il processo di analisi è un processo ricorsivo che prevede la costante comparazione tra le categorie concettuali emergenti e la raccolta dei dati, nel quale l'analisi influenza la raccolta e viceversa, in un flusso guidato dalla tecnica del campionamento teorico. Questa continua interazione può essere rappresentata visivamente dalla figura che segue.

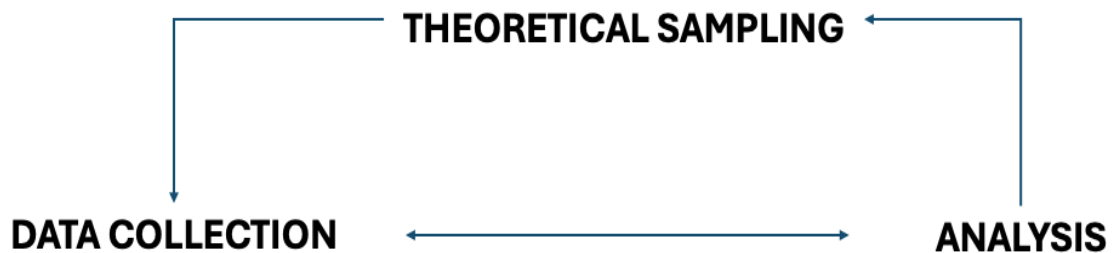


Figura 3 - Rappresentazione del processo ricorsivo tra campionamento teorico, raccolta dati e analisi nel metodo GT

4.4 Viaggio nella ricerca e nel ricercatore

Secondo la letteratura sulla metodologia della ricerca qualitativa, il posizionamento del ricercatore comprende una serie di caratteristiche personali che influenzano l'intero percorso euristico; tali caratteristiche possono plasmare la natura della relazione tra ricercatore e ricerca, incidendo sull'uso del linguaggio, sulla formulazione delle domande e su ciò che i partecipanti sono disposti a condividere (Creswell, 2007; Richards & Morse, 2009)

Uno dei primi compiti richiesti al ricercatore che utilizza una metodologia qualitativa è quindi quello di riflettere sul proprio ruolo e posizionamento, un processo riflessivo in costante evoluzione che Charmaz definisce:

“examining ourselves in the research process, the meaning we make and the actions we take each step along the way. (...) also means becoming aware of our unearned privileges as well as taken for granted privileges accompanying our positions and roles” (Charmaz, 2017, p. 36).

Questo concetto richiama il pensiero di Clarke (2005) sull'enfasi del posizionamento del ricercatore, da lei definito *social locations* del ricercatore. Un simile processo di autoconsapevolezza metodica consente di scrutinare la posizione del ricercatore, i suoi privilegi, le priorità, riflettendo su come essi influenzino le diverse fasi del processo di ricerca, nonché la relazione con i partecipanti, aiutando a superare le ipotesi compiacenti, confortevoli e acritiche riguardo al lavoro di ricerca. Anche Mortari (2007) riconosce che l'impegno auto-riflessivo sia un antidoto al desiderio di controllo da parte del ricercatore in quanto richiede di rendere espliciti tali riflessioni e azioni al fine di mantenere rigore e attendibilità.

Tale impegno autoriflessivo diventa ancor più necessario nel momento in cui si trattano questioni legate alle popolazioni sfollate con i diretti interessati sia nei Paesi di destinazione (Italia nel caso di questo studio) sia nei paesi di provenienza/asilo. Infatti, nel dialogo e nel confronto con le popolazioni sfollate il peso di privilegi legati all'etnia, al colore della pelle, al potere economico, alla libertà di spostamento e alle diverse opportunità legate a uno status giuridico possono causare uno squilibrio incolmabile tra il ricercatore e i partecipanti. Per limitare questo squilibrio si devono adottare una serie di strategie guidate tanto dalla domestichezza del ricercatore con la metodologia quanto dalla sua sensibilità.

Per queste ragioni, si è deciso di rendere esplicite una serie di riflessioni, azioni e scelte metodologiche effettuate durante il periodo di ricerca, contestualizzando gli scenari nei quali tali decisioni sono state prese e anticipando che lo studio è iniziato e terminato nel contesto italiano, coinvolgendo vari attori chiave del progetto UNICORE, ma ha anche previsto un periodo di circa sei mesi in uno dei Paesi del Continente Africano coinvolto nel programma.

Dato il carattere personale dell'argomento che si tratterà qui di seguito, ho deciso di introdurre nelle prossime righe la prima persona singolare.

In primo luogo, va chiarito che, pur non trattandosi del primo incontro che ho avuto con persone rifugiate, e quindi non fosse la prima occasione in cui mi fermavo a riflettere sul ruolo del ricercatore nella relazione con i partecipanti, la ricerca empirica è stata la prima occasione di immersione profonda in un Paese dell'Africa Subsahariana. Ciò mi ha permesso, tra le altre cose, un incontro prolungato con popolazioni rifugiate nel Paese di

primo Asilo e, grazie all'immersione nel territorio africano e nella quotidianità delle persone, è stato possibile portare la riflessione ad un livello superiore. È mi è parso evidente, ad esempio, come il corpo bianco e maschile sia simbolo portatore di dinamiche di potere. Corpo che in un contesto come quello del campo profughi in un Paese dell'Africa sub-sahariana richiama attenzioni; un corpo al quale non sempre è permesso avvicinarsi. In tale contesto, il mio corpo era un intruso, fuori luogo e – come ben espresso da Deluigi e Gozzelino (2022) –, inadeguato, impreparato e inesperto rispetto ai canoni religiosi e alle norme condivise. In un campo profughi, in uno slum, nelle strade e nelle case di periferia, l'incontro tra corpi differenti destabilizza, toglie sicurezze, espone a fragilità emotiva che richiede di riformulare rappresentazioni date per certe.

Per illustrare il percorso che mi ha portato a prendere consapevolezza di ciò, presento di seguito un passaggio della prima pagina di diario redatta la sera del 15 maggio 2025, circa due mesi dopo l'arrivo nel Paese, al termine del primo giorno di visita in un campo profughi. Credo che il passaggio possa esprimere al meglio il lavoro auto riflessivo e di presa di coscienza dell'iniquità tra ricercatore e partecipanti nel contesto di indagine.

“Capisco che vi è un certo scetticismo nei miei confronti e che non sarà facile (neppure qua) ottenere la fiducia delle persone, anche se di qualcuno si, so di averla già ottenuta. Temo di essere visto come qualcuno che è qua per giudicare e sono tante le persone che non mantengono un contatto visivo. Forse devo smetterla di dire che sono un PhD. Dicendolo temo di sottolineare alcune differenze tra la mia posizione e la loro (rifugiati e lavoratori delle NGO che siano): un livello di istruzione superiore, maggiori opportunità di occupazione, una maggiore stabilità economica e la libertà negli spostamenti. Il tutto può essere tradotto con la possibilità di decidere del proprio futuro.

*Ho notato una sorta di riverenza, che sia ben chiaro è ricorrente in tutto il periodo in *Paese*. Riverenza espressa nei confronti dell'ospite in senso generale, ma in particolare nei confronti del bianco. Residui di colonialismo insiti nelle menti delle popolazioni colonizzate. Sono inferiore rispetto a lui, lo so, non ci posso fare niente se non mostrare la mia condiscendenza. (...) Giungo ad X, centro in cui ci sono uffici, una biblioteca, aule e una sala computer. Qui conosco J., ragazzo di qualche anno più giovane di me, un gran sorriso sulle labbra e molto disponibile e felice di conoscermi. Tanto disponibile che non ha esitato un secondo ad interrompere la conversazione in atto con una ragazza seduta*

dall'altra parte della scrivania. In quel momento accogliere, farmi fare il giro dello stabile ed introdurmi ad altri collaboratori era più importante delle richieste della studentessa. Il mio tempo è più importante del suo tempo. Io non posso aspettare, la ragazza sì. Il mio arrivo ha fatto sì che la persona che la stava aiutando si allontanasse. Ho provato a dire di terminare la conversazione e che potevo aspettare, ma Jacob ha insistito. Così è iniziata la prima visita in un centro dell'organizzazione.”

La scrittura di note, come quella appena presentata e raccolte in un diario riflessivo, ha aiutato il ricercatore a mettere a fuoco riflessioni e pensieri che di volta in volta emergevano, ad adattare le strategie di raccolta dati pensate a priori e a comprenderne le diverse prospettive delle persone coinvolte nello studio. Come ricorda Duccio Demetrio (Demetrio, 2016), la scrittura riflessiva, seppur imprecisa e provvisoria, aiuta a documentare e registrare i pensieri e rende possibile tornare su di essi più volte ed in diverse fasi della ricerca. Demetrio definisce la scrittura riflessiva come traccia semantica che genera pensieri, ragionamenti, riflessioni e intuizioni che dilatano l'analisi e la riconnettono a una miriade di ulteriori elementi (ibidem). La raccolta di note riflessive in un diario diventa uno spazio in cui si generano collegamenti tra conoscenze ed esperienze, spazio di comprensione delle diverse prospettive che permette di mettersi in ascolto degli altri e decifrarne i significati che vengono attribuiti (Zadra, 2022). Ed è quindi anche grazie alle pagine di un diario che il ricercatore assume posture interpretative che non si accontentano di fornire una descrizione superficiale dettata da uno sguardo distratto, da stereotipi e dal pensiero certo, ma posture che si intrecciano in una reciprocità autentica (Deluigi & Gozzelino, 2022), che riconoscono l'esistenza degli stereotipi e permettano di intraprendere un processo di de-costruzione della propria visione del mondo che avvicina alle storie di vita dei singoli, umanizzandole e restituendo loro dignità (Adichie, 2018). Ma non solo: l'attività di scrittura riflessiva consente al ricercatore di prendere decisioni di natura metodologica (Birks & Mills, 2015), riformulare quanto preventivato e apportare cambiamenti alle strategie e alle tecniche di raccolta e analisi dei dati (per un approfondimento sulla scrittura riflessiva si rimanda alla sezione 5.4).

Intrapreso un simile processo, e man mano che si prende consapevolezza del fatto che il ruolo del ricercatore può veicolare aspettative e prospettive legate a modelli culturali interiorizzati, mi è apparso opportuno soffermarmi sulle modalità e sulle strategie adottate

al fine di ridurre la distanza e le dinamiche di potere tra me stesso, i partecipanti e le persone vicine a questi ultimi.

Le azioni e le decisioni che ho intrapreso sono state guidate dall'idea che fosse necessario farmi conoscere prima di conoscere, rendermi disponibile prima di chiedere un impegno, con l'obiettivo di instaurare relazioni il più orizzontali e sincere possibili prima di coinvolgere le persone nello studio. Per fare ciò, mi sono messo in ascolto di ciò che veniva raccontato, ho passato del tempo con gli emarginati nei contesti di emarginazione e ho cercato di creare un clima di fiducia e sicurezza che ha facilitato sia l'apertura nei momenti delle interviste, sia il campionamento di ulteriori partecipanti attraverso il passaparola. Quest'ultimo ha permesso il coinvolgimento nello studio di un numero inaspettato di partecipanti.

E così si ho attraversato la città e il campo profughi in lungo e in largo, ho percorso strade polverose, dissestate e frequentate da biciclette, motocicli e automobili cariche all'inverosimile; ho visitato scuole sovraffollate e incontrato insegnanti giovanissimi in cerca di borse di studio per iniziare un percorso universitario; ho trascorso tempo con studenti e studentesse di programmi universitari online organizzati da università occidentali, con i quali ho tenuto piccoli seminari su come candidarsi a progetti di studio e finanziamenti. Ho partecipato ad esercitazioni del coro di una grande comunità di profughi, a celebrazioni religiose e riti funebri su invito di persone locali; ho passeggiato in compagnia di abitanti di diversi quartieri, slum e "block" abitati da etnie differenti, tra rifiuti in fiamme e file di taniche di plastica in attesa di essere riempite all'arrivo dell'acqua; ho bevuto tè e caffè in case e botteghe e scambiato piccoli doni; ho mangiato *ugali* e *sukumawiki*, sorpendendo i miei interlocutori per la dimestichezza nell'uso delle mani; ho giocato a domino nelle ore più calde della giornata all'ombra di alberi imponenti; ho viaggiato senza casco su motorini che potevano trasportare famiglie intere; ho aiutato le *mamas* a preparare il pranzo, sbucciando patate e cipolle nell'angolo più remoto di uno dei compound da me frequentati, oppure il giardiniere a creare un piccolo orto; ho ascoltato storie di morte, stenti, sopravvivenza, allontanamenti improvvisi e viaggi interminabili accompagnati da un sorprendente senso di speranza per un futuro migliore affidato a volte a Dio e a volte a parenti in altri continenti. Ho pianto e riso insieme a persone provenienti da terre diverse, costrette a condividere uno spazio ostile, inospitale, sovraffollato, caldissimo ed estremamente carico di tensioni che pure chiamano "casa". Attraverso questi

incontri e queste esperienze mi è stato possibile passare dalla formalità dell'introdursi all'essere ospitati in spazi in cui ci si percepisce stranieri (Gandolfi, 2018), decostruire le logiche di colonizzazione dello sguardo e dei linguaggi (Deluigi & Gozzelino, 2022; wa Thiong'o, 2015) e aprire nuove forme e vie di dialogo. Vie che danno vita a una poetica della relazione (Gandolfi, 2018) nella quale da un lato si enfatizza la dimensione empatica, dall'altro il riconoscimento del diritto a rimanere parzialmente incomprensibili (Glissant, 2005, versione italiana 2019).

Solo dopo aver visto, vissuto, condiviso e compreso tutto ciò, ho svolto una serie di interviste che, se inizialmente pensate come colloqui individuali o in piccoli focus group, si sono svolte, nella maggior parte dei casi, alla presenza di due o più partecipanti. L'intervista multipla, condotta nei luoghi in cui i partecipanti svolgevano la loro regolare attività, si è spesso rivelata l'unica soluzione possibile, poiché per gli attori chiave dello studio sarebbe stato impensabile compiere spostamenti aggiuntivi rispetto a quelli ordinari (come andare in biblioteca/studiare o andare a lavorare), a causa della lunghezza e imprevedibilità dei tragitti, del costo inaccessibile dei trasporti, delle condizioni climatiche sfavorevoli e, in aggiunta, al fatto che l'avvento dell'imbrunire fosse fonte di pericolo, testimoniato dalla presenza, in alcuni periodi, del coprifuoco dalle 18:00 alle 6:00. Per tutte queste ragioni è stato necessario ottimizzare il tempo e gli spostamenti organizzando sessioni di interviste con più partecipanti simultaneamente nei luoghi in cui si trovavano. Tuttavia, mi pare importante precisare che tale modalità di intervista l'ho utilizzata, seppur in casi limitati, anche in Italia, sia con studenti e studentesse destinatarie del progetto UNICORE sia con referenti di progetto e docenti universitari.

In conclusione, in questa sezione mi è parso opportuno mostrare come il metodo sia stato adattato per meglio conformarsi all'evolversi delle mie personali convinzioni in quanto ricercatore e come le strategie di raccolta dati siano state ripensate (diario riflessivo, interviste multiple, immersione nel campo) per rispondere alle esigenze culturali e logistiche dei partecipanti della ricerca.

Mentre nella prossima sezione si approfondirà la dimensione linguistica della ricerca, in questa sezione si sono poste le basi per comprendere come i significati espressi e recepiti (in una lingua differente dalla propria lingua madre) siano stati costruiti e confrontati con dati raccolti attraverso una moltitudine di tecniche. Anche perché, come ricorda Cisneros-

Puebla in una comunicazione con Charmaz, l'intervista e alcuni suoi elementi sono plasmati da molteplici forme di sfiducia (Charmaz, 2014b), e risulta necessario interrogarsi sulla validità dei dati ottenuti tramite interviste in contesti multiculturali.

4.5 L'utilizzo della lingua nella Grounded Theory in contesti transnazionali e interculturali

In questa sezione si analizza il ruolo e le implicazioni dell'utilizzo della lingua nella conduzione di ricerche basate sulla GT costruttivista in contesti transnazionali e interculturali.

Negli ultimi anni si è osservato un aumento degli studi di GT condotti in lingue diverse dall'inglese e in contesti interculturali. Sempre più ricercatori valorizzano la propria identità culturale per offrire prospettive arricchite da una sensibilità teorica *insider* (Noma, 2009), e l'aumento di tesi pubblicate da studiosi non occidentali rappresenta un segnale incoraggiante per il riconoscimento e il rispetto delle tradizioni culturali non occidentali nella pratica della ricerca (González & Lincoln, 2006). Tuttavia, gli studi che adottano questo metodo in contesti transnazionali e multilingue restano ancora relativamente rari. Il presente lavoro di ricerca, per quanto condotto da un ricercatore occidentale, si inserisce in questa cornice.

Condurre una GT costruttivista transnazionale significa operare in contesti culturali differenti tra loro e non necessariamente familiari. Il ricercatore entra ed esce dal campo adottando presupposti e utilizzando tecniche differenti a seconda del contesto culturale e dello scenario nel quale opera, attivando competenze interculturali e relazionali fondamentali. In una GT transnazionale è molto probabile che il ricercatore si trovi ad interagire con un panorama linguistico variegato, avverta la necessità di dover adottare un approccio etnografico per entrare in maggior sintonia con quei contesti a lui poco familiari e riconosca i limiti dell'utilizzo di una sola lingua per la raccolta e l'analisi dei dati.

Così, una GT costruttivista transnazionale favorisce il contatto con visioni del mondo e realtà storiche prima sconosciute, richiede una forma di interazione consapevole con altre realtà attraverso modalità mai sperimentate prima e comporta la possibilità di dare forma a modi nuovi e alternativi di fare e conoscere. E questo è il caso della presente ricerca, che si

è svolta tra l'Italia e un Paese Extra-UE, contesti in cui risiedevano i partecipanti dello studio. Inevitabilmente ci si è confrontati con la diversità linguistica dei due territori: l'italiano e l'inglese. L'italiano, lingua nativa del ricercatore è stata utilizzata nelle occasioni in cui venivano coinvolti partecipanti di origine italiana; in tutti gli altri casi, l'inglese è stata identificata come lingua attraverso la quale entrambe le parti potessero esprimersi più o meno fluidamente pur non essendo la lingua madre di alcuno.

Una precisazione è necessaria. Il sottoscritto è un ricercatore non madrelingua inglese, la cui competenza nella lingua è stata maturata attraverso studi magistrali condotti in inglese; da esperienze lavorative in contesti anglofoni; da partecipazioni a periodi di formazione intensivi condotti in inglese; dal fatto che la maggior parte della letteratura nei campi della *Refugee Education*, della *Grounded Theory* e dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) è disponibile in inglese; dalla partecipazione e presentazione di lavori presso conferenze internazionali e seminari svolti in quella che è la lingua franca dell'accademia. D'altra parte, le persone coinvolte nello studio non italiane provengono da o avevano svolto e terminato uno o più cicli di studio presso una ex colonia britannica, dove ancora oggi l'inglese è la lingua ufficiale. Tuttavia, seppur il grado di familiarità con la lingua da parte di entrambe le parti fosse medio-alto, le precisazioni di cui sopra non vogliono essere una dichiarazione di comprensione privo di ostacoli: accenti differenti, lessici specifici, strutture sintattiche e frasi idiomatiche differenti possono causare incomprensioni durante lo svolgimento di una intervista. Incomprensioni che, tuttavia, possono essere mitigate grazie a periodi di immersione etnografica (come quella descritta nella sezione precedente), superate con leggerezza e risolte con una risata o una richiesta di chiarimento, in un clima di fiducia e rilassatezza.

Si comprende dunque come la lingua sia centrale (Charmaz, 2014c) e non neutrale (Tarozzi, 2013) in una ricerca GT costruttivista. Intervenendo sulla raccolta e sull'analisi dei dati, può favorire oppure ostacolare l'emergere di collegamenti tra concetti, azioni e riflessioni. La lingua influenza l'intera indagine e ha chiare implicazioni nel momento in cui si interagisce con un persone dal patrimonio linguistico differente. Cisneros-Puebla e Hallberg, in una serie di conversazioni riportate da Charmaz (Charmaz, 2014c), raccontano come un ricercatore che conduca una GT utilizzando una seconda o terza lingua possa perdere spontaneità, debba rallentare il ritmo di codifica durante il processo di analisi o essere limitato da un vocabolario non abbastanza ricco, con la conseguente necessità di

produrre etichette concettuali più lunghe e descrittive rispetto a quando si codifica in lingua madre. Tarozzi (2013) evidenzia come la lingua giochi un ruolo decisivo, non solo durante la traduzione di registrazioni e documenti, ma anche nella fase di esposizione dei risultati in una lingua diversa da quella utilizzata per la raccolta dei dati. Altri autori e autrici (Sheridan & Storch, 2009; Temple & Koterba, 2009), sostengono che la lingua può diventare un problema quando le interviste sono condotte in una lingua che non è la lingua madre degli intervistati mentre altri ancora (Nurjannah et al., 2014) sostengono che l'analisi dei risultati risulta compromessa se i dati vengono analizzati in una lingua diversa da quella madre.

Eppure, l'utilizzo di una seconda o terza lingua, benché richieda un maggior sforzo concettuale e tempistiche dilatate, può apportare numerosi benefici al processo di individuazione della categoria centrale.

Durante le fasi di codifica, il ricercatore si pone domande continue sui significati attribuiti dai partecipanti e sulle proprie interpretazioni, assumendo una postura critica nei confronti dei propri codici che nutrono, beneficiano e rispettano il processo di co-creazione di una GT costruttivista (Cisneros-Puebla in Charmaz, 2014). L'azione di codifica in una seconda o terza lingua comporta una traduzione interlinguistica, che può raffinare la capacità di comprensione e dotare il ricercatore di strumenti interpretativi più sofisticati. Massimiliano Tarozzi, esperto di metodologia della ricerca qualitativa in educazione e che lavora in modalità multilingue, osserva come già l'atto di trascrivere le interviste registrate sia un esercizio di traduzione, in quanto “è un lavoro interpretativo che riduce una complessa comunicazione verbale e non verbale a una dimensione testuale unica” (Tarozzi, 2008, p. 86). Secondo l'autore, nell'atto della trascrizione si avvia un processo di comprensione implicito e l'utilizzo di più lingue permette di cogliere le diverse potenzialità semantiche che ognuna di esse offre. Infine, Hiroko Noma, ricercatrice internazionale multilingue, durante il processo analitico di una ricerca condotta sulla fiducia nelle multinazionali giapponesi ha mescolato l'utilizzo del giapponese con l'inglese in un modo che per la stessa autrice è stato difficile spiegare e descrivere. Tuttavia, ciò che è parso estremamente utile, dal suo punto di vista, è che la commistione delle due lingue è servita ad intensificare la natura intuitiva dei processi. In altre parole, l'autrice ha accettato il rischio di risultare ambigua a causa delle difficoltà di comunicare con precisione come si

sviluppano concetti e categorie, preferendo la ricchezza semantica dell'utilizzo di due lingue nel processo di interpretazione e concettualizzazione, e quindi di analisi.

Atti di codifica, de-codifica e ri-codifica in due (o più) lingue possono dunque rappresentare un livello aggiuntivo e parallelo di analisi. Si tratta di una procedura molto potente che permette al ricercatore di dare senso ai propri dati in modo ancora più efficace. Senza dubbio, si tratta di un processo che richiede da un lato la conoscenza della lingua e un'esperienza specifica nel contesto; dall'altro di mantenere una stretta vicinanza al testo. L'unione di questi aspetti appare essenziale per trasferire il significato di sfumature nel linguaggio da una lingua all'altra e per ridurre al minimo ambiguità e decontestualizzazioni. Tuttavia, tensioni tra queste possono emergere in qualsiasi momento.

L'utilizzo di mediatori culturali o l'attività di traduzione dei testi dalla lingua di registrazione ad un'altra sono da tempo ambito di confronto tra gli esperti del metodo (Tarozzi, 2020). In questa ricerca si è deciso di non optare per nessuna delle due. Infatti, se, come detto in precedenza, il lavoro di trascrizione è sempre un lavoro di traduzione dei significati, questo aspetto prende ancor più valore quando la trascrizione avviene in una seconda o terza lingua. La trascrizione del testo di un'intervista condotta in inglese per un non madrelingua è una fase estremamente ricca per gli obiettivi della ricerca. Qui le incertezze che possono emergere dalla non perfetta comprensione di un termine o di un concetto inducono il ricercatore ad alzare l'attenzione ad un livello quasi maniacale, caratterizzato da una trasposizione spazio-temporale che riporta il ricercatore nel luogo e nel momento in cui tale dialogo è avvenuto e da minuziose riflessioni sulle singole parole e sulle frasi di senso compiuto. Così, diventa chiaro che durante una simile procedura di trascrizione il ricercatore dà significato ai dati e, a seconda della fase di codifica in cui si trova, attribuisce etichette, crea collegamenti e identifica aree di interesse principali. E questo è un aspetto particolarmente rilevante per il ricercatore che utilizza più lingue in uno studio GT costruttivista. Infatti, nel momento in cui un ricercatore non madrelingua inglese trascrive un'intervista in inglese, non è detto che poi compia la fase di codifica esclusivamente in inglese. Così come non è detto che lo faccia esclusivamente in italiano (o nella sua lingua madre). Anzi, è molto probabile che la sua mente lavori in entrambe le lingue, in modo alternato ma anche simultaneo, comportando alcune importanti implicazioni a livello metodologico. In primo luogo, offre un arricchimento semantico, poiché il ricercatore ha accesso a più sfumature di significato e può "scegliere" la lingua

che meglio esprime il concetto. Inoltre, l'alternanza tra codici linguistici stimola una riflessività maggiore, obbligando a soffermarsi e a interrogarsi criticamente sui termini utilizzati. Infine, ci si obbliga ad una maggiore profondità analitica ed a un ulteriore livello di elaborazione concettuale. In questa maniera, le etichette concettuali possono nascere da una combinazione di parole italiane e inglesi, e lo stesso vale per le categorie emergenti e le macrocategorie. Questo approccio richiede una padronanza avanzata del metodo GT e delle lingue coinvolte, ma implica anche la consapevolezza che non tutte le espressioni sono traducibili in modo letterale.

Nella tabella che segue sono riportati alcuni esempi in cui l'utilizzo della lingua inglese e italiana si è sovrapposto nella definizione di etichette concettuali.

Tabella 2 - Esempi di etichette concettuali costruite bilingue.

N° etichetta	N° Intervista	Etichetta
89	Int 9	Expectation management e cohabitation with local community tematiche da affrontare il prima possibile
113	Int 9	La ricerca della casa è così impegnativa that holds you back to not see around
20	Int 13	UNICORE opportunità to improve living standard e ambire a un family reunification
57	Int 12	By now they should have finalized the selection così che possano essere certi di farli arrivare in Italia in tempo
76	Int 16	Expectation. Lavoro che sostenga la famiglia e being resettled as refugee
88	Int 16	La vita nel campo: poor quality education and harsh weather nei giorni di pioggia
96	Int 14	Studenti non comunicano tra loro. Avviene uno scambio di informazioni ma lack of mutual support during the application

98	Int 14	Chi studia si sente in dovere to give back to the society
1	Int 17	A pre-departure mixed reaction. An emotional rollercoaster dove la felicità si mischia alla tristezza di dover lasciare le persone care.
15	Int 17	Aspettativa di essere coinvolto in attività extra curriculari, non solo soccer, approccio open-minded
65	Int 18	Coming back is a no thing soprattutto per chi non ha famiglia qui

Questi esempi provengono tutti da interviste condotte e trascritte in inglese. L'utilizzo dell'italiano, in questo modo, da un lato appare come uno strumento per rendere più chiaro al ricercatore il significato dell'etichetta creata; dall'altro rappresenta un lavoro di traduzione dei testi e dei significati nel tentativo di rimanere il più possibile ancorato alle parole dei partecipanti.

Nelle diverse fasi di codifica dei testi in inglese sono state create anche etichette concettuali esclusivamente in italiano o esclusivamente in inglese. Rispetto a queste ultime preme fare due considerazioni.

La prima è che nelle fasi di codifica iniziale svolta sulla trascrizione di un'intervista in inglese, il sottoscritto ha avuto la necessità di leggere e analizzare parti di testo più lunghe rispetto all'indicazione di condurre un'analisi riga per riga. Tuttavia, questo non significa che le etichette concettuali su testi in inglese "aprono" i dati in modo ridotto perché spesso a quelle più ampie parti di testo prese in considerazione venivano assegnate più di una etichetta. Come dimostra la tabella che segue

Tabella 3 - Esempio della strategia utilizzata per la codifica aperta dei testi in inglese.

N° etichetta	N° Intervista	Testo trascritto	Etichetta
85	Multiple	In my extracurricular activity I want to play basketball and also get work. Because maybe I'll be in class for three hours in a day, then study few hours and then. what do I do for the rest of the day? So maybe I can find something to do, get some experience and some resources. And also something to keep my body fit.	Preoccupazione rispetto a come occupare il resto della giornata una volta terminate le lezioni o lo studio.
86	Multiple	In my extracurricular activity I want to play basketball and also get work. Because maybe I'll be in class for three hours in a day, then study few hours and then. what do I do for the rest of the day? So maybe I can find something to do, get some experience and some resources. And also something to keep my body fit.	Pre-partenza tanti pensano alla possibilità di trovare lavoro durante il progetto e avere momenti di svago

Con questo si vuole segnalare che un ricercatore non madrelingua inglese può trovare utile leggere e riflettere sul significato di porzioni di testo più lunghe nell'atto di codifica di testi in altra lingua rispetto a quando codifica un testo redatto nella sua lingua madre.

La seconda considerazione è che nelle fasi di codifica aperta è consigliato creare etichette che riportano le parole esatte dei partecipanti, queste vengono definite etichette in vivo. Rispetto all'analisi dei testi in inglese, si è constatato che si ha una maggiore tendenza a creare questo genere di etichette.

In conclusione, si ritiene che l'utilizzo di due lingue unita all'adozione di strategie flessibili nelle diverse fasi di codifica previste da uno studio di GT costruttivista sia una strategia efficace per ricercatori e ricercatrici che si addentrano in contesti transnazionali nei quali sono richieste competenze linguistiche plurime. Ciò porta a non concordare con chi sostiene che la qualità dell'analisi risulterebbe compromessa quando i dati vengono analizzati in una lingua diversa da quella madre. L'analisi, infatti, è un processo che non si limita al solo testo, ma si nutre dell'esperienza vissuta dal ricercatore. È un'attività interpretativa che tiene conto del contesto, delle relazioni costruite nel campo, sulla familiarità e sulla comprensione profonda del fenomeno, elementi che trascendono la mera dimensione linguistica e testuale.

4.6 Etica della ricerca

L'etica della ricerca educativa rappresenta un aspetto fondamentale per garantire il rispetto dei diritti dei partecipanti, la trasparenza e la responsabilità nell'intero processo di indagine scientifica. Tra i primi, Burgess (Burgess, 1989) individuava quattro problemi etici chiave nella ricerca educativa:

- sponsorizzazione della ricerca;
- relazioni di ricerca;
- consenso informato;
- diffusione dei dati.

Oggi la riflessione si è ampliata, coinvolgendo anche la fase di progettazione del disegno di ricerca, il potenziale contributo scientifico della domanda, la coerenza tra domanda e raccolta dati, nonché il rigore e l'affidabilità delle procedure di analisi.

La questione etica richiede una particolare attenzione quando in uno studio sono coinvolte persone sfollate, rifugiate e richiedenti asilo a causa della vulnerabilità intrinseca di questa popolazione. Vulnerabilità che rende essenziale che la ricerca sia condotta con sensibilità, evitando di causare danni o traumi a persone che già ne hanno subiti riconoscendo che le popolazioni sfollate si trovano spesso in posizioni sociali marginalizzate, segnate da profonde disuguaglianze strutturali legate a fattori quali classe, etnia e status legale (Vertovec, 2007).

L'etica della ricerca deve quindi includere un impegno esplicito a evitare pratiche che riproducano dinamiche di potere, promuovendo invece metodi partecipativi e orientati alla giustizia sociale (Banks et al., 2013). Inoltre, la ricerca in questo ambito possiede un'intrinseca dimensione politica. Le narrazioni e i dati raccolti possono influenzare le condizioni di vita dei migranti stessi e, pertanto, adottare un approccio etico rigoroso significa garantire che le rappresentazioni delle esperienze delle persone coinvolte siano

accurate, rispettose e contribuiscano a combattere stereotipi e discriminazioni oltre che a garantirne l'incolumità.

In ambito europeo sono stati sviluppati codici etici e quadri normativi specifici, ad esempio quello elaborato dalla British Educational Research Association (BERA, 2011) che forniscono indicazioni precise per tutelare i soggetti coinvolti. In Italia, tuttavia, non esiste ancora un codice etico nazionale univoco e condiviso per la ricerca educativa; la disciplina etica è affidata a codici deontologici di singole categorie professionali o a regolamenti specifici di istituzioni. In questo lavoro si è fatto riferimento al Codice Etico della Società Italiana di Pedagogia (SIPED, 2020) che prevede alcuni principi fondamentali:

- Integrità e rispetto della dignità della persona.
- Valori democratici.
- Conoscenza, per dare valore a molteplici prospettive.
- Etica e trasparenza.
- Qualità e rigore scientifico.
- Responsabilità sociale.

Inoltre, in data 14 settembre 2023 si è presentata domanda al Comitato di Bioetica dell'università di Bologna, principalmente per mantenere fede ai punti 1 e 4 del codice SIPED di particolare rilevanza data la natura della ricerca con persone che anche in relazione al contesto della ricerca possono subire discriminazioni o stigmatizzazioni. Così, al modello richiesto dall'organo sono stati allegati 4 file. Il consenso informato e tre differenti modelli per l'informativa sul trattamento dei dati personali (osservazione, intervista, focus group) da far firmare. I moduli inizialmente presentati in italiano, sono poi stati tradotti in lingua inglese (si rimanda in appendice per i documenti completi)

Prima di tale consenso scritto si sono effettuati alcuni incontri conoscitivi nei quali si è constatata la disponibilità dei partecipanti a partecipare allo studio. Inoltre, in data 15

novembre è stata condotta la prima intervista audio-registrata in quanto l'autorizzazione era stata anticipata informalmente.

Nel dettaglio, per garantire la riservatezza delle informazioni si sono adottate le seguenti procedure:

- Tutti i soggetti hanno ricevuto i documenti per il consenso informato e l'autorizzazione all'uso dei dati anonimizzati. In alcuni casi il documento è stato presentato nel momento dell'intervista, in altri casi è stato inviato tramite dispositivi elettronici.
- Tutte le audio-registrazioni sono state precedute da un inciso nel quale si dichiarava che le dichiarazioni sarebbero state pseudonimizzate e utilizzate solo per fini di ricerca. Nello specifico delle interviste condotte con applicanti al progetto UNICORE, si è dichiarato inoltre che il sottoscritto non era coinvolto in nessuna delle fasi di selezione previste.
- Le audio-registrazioni, sono state conservate per tutta la durata della ricerca in archivio protetto da password criptografata.

In generale, sono state compiute azioni per creare relazioni corrette, improntate al rispetto della privacy, all'accoglienza e alla valorizzazione del contributo dei partecipanti. Seppur nelle trascrizioni non sono stati anonimizzati i nomi, i luoghi, le università o i Paesi, queste informazioni vengono anonimizzate nel momento della pubblicazione delle dichiarazioni. Questo perché alcune informazioni ancorate a luoghi e persone si sono rivelate di estrema importanza per il sottoscritto nelle diverse fasi di analisi.

Quest'ultimo apre un ultimo aspetto rilevante ai fini dell'etica della ricerca. In quanto outsider culturale che opera in un contesto non occidentale, il ricercatore internazionale di GT è chiamato a confrontarsi e a comprendere i presupposti culturali, i processi e i protocolli necessari per ottenere l'accesso ai partecipanti. Queste intuizioni sono preziose, a volte necessarie, ma non sempre si adattano perfettamente alle convenzioni e alle aspettative di ricerca delle istituzioni occidentali (Bainbridge et al., 2019; Crossman & Noma, 2019) e possono essere problematiche e stressanti da gestire.

Ad esempio, nelle pratiche per ottenere il “visto per motivi di ricerca” dall’ambasciata del Paese Extra UE nel quale mi sono recato è stato necessario presentare una specifica licenza rilasciata da una Commissione Nazionale del Paese che certificasse il mio ruolo di ricercatore e approvasse il progetto. In un secondo momento si è compreso che per accedere al campo profughi era necessario ottenere un ulteriore permesso, questa volta rilasciato da quello che può essere tradotto come il “Dipartimento per gli affari di rifugiati e richiedenti asilo”.

Ottenuti entrambi i permessi e giunti nel campo, si è presto realizzato che nessuna persona mi avrebbe mai chiesto quei documenti e che non sarebbe stato semplice stampare numerose copie di informativa per la privacy e consenso informato. Per queste ragioni ho deciso di portare sempre con me i due documenti rilasciati dall’autorità del Paese ospitante e mostrarli prima dell’inizio dell’intervista, senza però chiedere la firma ai moduli di consenso.

La formalità della firma del modulo di consenso è un tema sempre più dibattuto nella ricerca (Sheridan & Storch, 2009). Questo perché le informazioni che un partecipante è disposto a condividere per mezzo di un’intervista dipendono in larga scala dalla fiducia, dall’empatia e dal senso di sicurezza costruito in un breve lasso di tempo e può essere velocemente vanificato quando si presenta un modulo formale da firmare (Horowitz & Gerson, 2002; Martin, 2007). In altre parole, il rispetto delle linee guida etiche definite da istituzioni, organizzazioni e associazioni occidentali può entrare in conflitto con le relazioni che costruiamo con i membri di una comunità e mettere in discussione la fiducia precedentemente instaurata. E questa è stata la sensazione che ho avuto. Ciò che aveva importanza per i partecipanti non erano i moduli di consenso, ma il rapporto preesistente con il ricercatore, una persona conosciuta e di fiducia, in cui gli accordi verbali avevano valore.

CAPITOLO 5.

Gli strumenti della ricerca

In uno studio di GT costruttivista il ricercatore può disporre di una pluralità di strumenti per la raccolta, la costruzione e l'analisi dei dati, da utilizzare in modo flessibile a seconda delle fasi e dei contesti di ricerca. Nel capitolo precedente si è evidenziato come il presente studio abbia previsto un periodo di lavoro sul campo di significativa durata, che ha inciso profondamente sull'impianto analitico e richiesto un costante adattamento degli strumenti impiegati, sia per far fronte a necessità concrete, sia per cogliere le opportunità emergenti nei diversi contesti.

In continuità con quanto detto, questo capitolo approfondisce gli strumenti adottati nel corso dell'indagine. Prima di procedere, tuttavia, è necessaria una precisazione metodologica fondamentale per orientare il lettore nel tempo e nello spazio della ricerca.

La raccolta dati è avvenuta in due contesti profondamente differenti, l'Italia e un Paese di partenza dei destinatari, e ciò ha reso opportuno adottare una strategia analitica che mantenesse, almeno nelle prime fasi, i percorsi di analisi separati. Questo perché, la raccolta e l'analisi dei dati raccolti nei due scenari erano guidati da obiettivi di ricerca differenti e implicavano aspettative e strategie analitiche non sovrapponibili, che richiedevano quindi di essere elaborati in maniera autonoma prima di poter essere messi a confronto.

In particolare, l'analisi dei dati raccolti in Italia tra il 27 ottobre 2023 e il 15 agosto 2024 (interviste, osservazioni etnografiche e memo) ha seguito una pista analitica distinta rispetto a quella condotta sui dati raccolti nel Paese di origine, tra il 18 marzo e il 5 novembre 2024.

La seguente Tabella sintetizza le diverse fasi della ricerca, articolate per contesto, periodo, dimensioni del campione e livello di analisi.

Tabella 4 - Sintesi delle attività condotte.

Contesto	Fase analitica di analisi	Periodo	Strumenti di raccolta dati
Italia	Codifica iniziale	Ottobre - Dicembre 2023	7 interviste (8 partecipanti)
		Dicembre 2023 / Marzo 2024	5 osservazioni
Italia	Codifica focalizzata	Gennaio - Marzo 2024	4 interviste (5 partecipanti)
		Marzo - Agosto 2024	4 osservazioni
Paese di provenienza	Codifica iniziale	Maggio 2024	5 interviste (13 partecipanti)
		Marzo - Giugno 2024	Immersione Paese di provenienza
Paese di provenienza	Codifica focalizzata	Agosto - Settembre 2024	3 interviste (7 partecipanti)
		Agosto - Novembre 2024	Immersione Paese di provenienza
Italia	Integrazione + Codifica teorica	Marzo – Giugno 2025	2 interviste (2 partecipanti)
		Febbraio – Marzo 2025	2 osservazioni (continui follow up)

La decisione di mantenere inizialmente separati i due percorsi analitici è stata dettata dall'esigenza di non sovrapporre insieme di dati disomogenei per contenuto, contesto e posizionamento dei partecipanti. Solo nella fase conclusiva – quella della codifica teorica – le due piste sono state integrate, messe in dialogo e confrontate. In altre parole, è come se fossero state condotte due *Grounded Theory* distinte, mantenute separate fino all'individuazione, in ciascun caso, delle macroaree di interesse. Solo successivamente, questi percorsi sono stati messi a sistema alla ricerca di connessioni concettuali in grado di far emergere la *core category* e costruire una teoria capace di spiegare il fenomeno del reinsediamento dei destinatari e delle destinatarie UNICORE nella sua complessità.

Gli strumenti utilizzati nei due contesti, tuttavia, sono rimasti coerenti tra loro. Nelle sezioni che seguono si descrive come tali strumenti siano stati impiegati e adattati nell'ambito della presente ricerca.

5.1 Il campionamento teorico

La raccolta dei dati è stata condotta in due contesti territoriali distinti. Il primo è l'Italia, Paese di destinazione dei destinatari e delle destinatarie del programma UNICORE e luogo in cui si concretizza il processo di reinsediamento. Tale scelta risponde all'esigenza di contribuire – per quanto in forma parziale – all'evoluzione del programma stesso, nonché di ampliare il dibattito pedagogico sull'educazione dei rifugiati nei Paesi di arrivo.

Il secondo contesto è rappresentato da uno dei Paesi di provenienza (e non origine) dei destinatari, nella prospettiva di includere nella costruzione teorica anche la dimensione pregressa all'arrivo in Italia. La decisione di integrare lo sguardo dei Paesi di partenza è stata motivata sia dalle dichiarazioni dei partecipanti, che hanno evidenziato criticità rilevanti nelle fasi antecedenti all'arrivo in Italia, sia dal fatto che la letteratura scientifica disponibile tende a concentrarsi quasi esclusivamente sulle dinamiche del reinsediamento dal punto di vista delle società ospitanti.

Come già anticipato nel capitolo precedente, l'individuazione dei partecipanti è avvenuta seguendo il principio del campionamento teorico, uno degli elementi distintivi della *Grounded Theory*. Tale modalità si caratterizza per la stretta interdipendenza tra raccolta, codifica e analisi dei dati (Tarozzi, 2008).

In particolare, il campionamento teorico consente di orientare in maniera progressiva la selezione dei partecipanti sulla base dell'emergere delle categorie interpretative, con l'obiettivo di esplorare in profondità le aree concettuali solo parzialmente sviluppate. Come sottolinea Lavinia Bianchi (2019), nel corso del processo di analisi, il ricercatore è chiamato a identificare le lacune presenti nella costruzione teorica e a individuare, di conseguenza, quei soggetti, contesti o situazioni in grado di offrire elementi utili al rafforzamento delle categorie emergenti. L'autrice sottolinea come il confronto tra i dati e le vie concettuali possa potenzialmente aprire direzioni infinite e per questo motivo il ricercatore è chiamato a compiere delle scelte. Scelte basate sull'*intento teorico* e la *rilevanza teorica*, dove il primo accompagna lo sviluppo della teoria emergente, mentre la seconda guida la selezione dei dati in funzione dello sviluppo della teoria stessa (ivi).

Un'ulteriore caratteristica del campionamento teorico e, più in generale, di uno studio GT consiste nell'impossibilità iniziale per il ricercatore di dichiarare con precisione quanti e quali saranno i soggetti da coinvolgere nello studio.

Nella fase che precede l'accesso al campo, il ricercatore individua casi, persone, situazioni e contesti che consentono di avviare la raccolta di dati utili allo studio. Questa tecnica prende il nome di campionamento finalizzato (o *purposive sampling*) e permette di orientare la selezione di casi tra loro differenti, nei quali si ipotizza la presenza del fenomeno in oggetto (Tarozzi, 2008). Una volta ottenuto l'accesso al campo, l'estensione del campione avviene in funzione dello sviluppo concettuale e risponde a domande che possono essere così formulate: "Dove posso trovare e chi può fornirmi ulteriori informazioni per comparare i dati già raccolti? Con chi posso parlare e dove posso osservare dinamiche che permettono alle categorie concettuali in via di definizione di consolidarsi? Perché questa scelta?". Il ricercatore è quindi costantemente coinvolto in un processo riflessivo nel quale si interroga su chi, quale contesto e in quale momento possa offrire informazioni significative al fine di articolare, rafforzare o mettere in discussione le categorie teoriche in costruzione.

In tale prospettiva, la rilevanza del campione non risiede nella sua ampiezza numerica, bensì nella sua capacità di soddisfare le esigenze emergenti dall'analisi dei dati. Più precisamente, dalla capacità che i soggetti e i contesti coinvolti hanno di colmare le lacune concettuali rilevate durante il processo analitico. Quindi, a differenza del campionamento

probabilistico/statistico, quello teorico non mira alla copertura più estesa possibile del gruppo di individui coinvolti nel fenomeno indagato, ma si concentra sulla raccolta di dati funzionali all'elaborazione della teoria emergente. In altri termini, l'estensione del campione deve essere indirizzata verso quelle aree ancora inesplorate e può comportare il ritorno su soggetti, contesti ed eventi già indagati in precedenza (Bianchi, 2019).

Infine, per stabilire il momento in cui interrompere il reclutamento di nuovi casi, è necessario giungere alla saturazione teorica delle categorie, ovvero quel punto in cui la raccolta di ulteriori dati non conduce allo sviluppo di nuove ed ulteriori piste interpretative né suscita nuove intuizioni (Tarozzi, 2020).

Alla luce di quanto detto, è solo a questo punto che si è in grado di definire il campione della ricerca. Nel caso del lavoro qui presentato, è stato il seguente:

- n° 7 contesti universitari che, almeno in una occasione, hanno partecipato al progetto UNICORE (una grande, quattro medie, due piccole), di cui una non statale;
- n°14 interviste individuali semi strutturate in profondità,
- n° 7 interviste multiple semi strutturate in profondità. Con interviste multiple si intende che più partecipanti erano presenti al momento dell'intervista, senza che questa si configurasse come una discussione strutturata o un focus group. Le interviste multiple sono state condotte principalmente con candidati e destinatarie del progetto UNICORE, in un caso con attori a livello locale e in un altro con attori coinvolti nel Paese di partenza.
- n° 14 osservazioni etnografiche, condotte principalmente nel quadro temporale di una giornata. Una di queste ha comportato il pernottamento di una notte. Le osservazioni si sono svolte in campus e residenze universitarie, durante momenti di vita ordinaria e straordinaria, nonché in occasione dei meeting di coordinamento per l'edizione 6.0 del progetto.
- n° 17 giorni di immersione nel contesto di un campo profughi;

- Oltre cinque mesi di immersione in uno dei Paesi di provenienza dei destinatari e delle destinatarie;
- Follow up telefonici con destinatari e destinatarie del progetto UNICORE;
- Bandi e documenti relativi al progetto UNICORE;

Sebbene siano state condotte 21 interviste, il numero complessivo di persone coinvolte nello studio è pari a 33, due delle quali sono state intervistate in due momenti differenti. La tabella che segue presenta l'elenco dei partecipanti, insieme alle principali caratteristiche rilevanti rispetto alle interviste realizzate.

Tabella 5 - Descrizione del campione di ricerca.

N° intervista	Ruolo partecipante	Data intervista	Modalità	Fase di analisi
1	Referente di progetto Università grande	27/10/2023	Presenza	Codifica iniziale
2	Organizzazione leader livello nazionale	15/11/2023	Video chiamata online	Codifica iniziale
3	Referente di progetto Università media	22/11/2023	Video chiamata online	Codifica iniziale
4	Referente di progetto Università piccola	28/11/2023	Chiamata telefonica	Codifica iniziale
5	Studente UNICORE università media	04/12/2023	Presenza	Codifica iniziale

6	Referente di progetto Università media	04/12/2023	Presenza	Codifica iniziale
6	Professore università media	04/12/2023	Presenza	Codifica iniziale
7	Partner di progetto livello nazionale	21/12/2023	Video chiamata online	Codifica iniziale
8	Tutor università media	03/01/2024	Video chiamata online	Codifica iniziale e focalizzata
9	Studente UNICORE università grande	08/01/2024	Video chiamata online	Codifica iniziale e focalizzata
9	Studente UNICORE università grande	08/01/2024	Video chiamata online	Codifica iniziale e focalizzata
10	Partner di progetto livello locale	11/01/2024	Presenza	Codifica iniziale e focalizzata
11	Personale amministrativo università piccola	12/03/2024	Presenza	Codifica iniziale e focalizzata
12	Organizzazione Paese Extra-UE	23/05/2024	Presenza	Codifica iniziale

12	Organizzazione Paese Extra-UE	23/05/2024	Presenza	Codifica iniziale
13	Candidato UNICORE	24/05/2024	Presenza	Codifica iniziale
13	Candidato preselezionato UNICORE	24/05/2024	Presenza	Codifica iniziale
14	Candidato UNICORE	25/05/2024	Presenza	Codifica iniziale
14	Candidato UNICORE	25/05/2024	Presenza	Codifica iniziale
14	Candidato UNICORE	25/05/2024	Presenza	Codifica iniziale
14	Candidato UNICORE	25/05/2024	Presenza	Codifica iniziale
14	Candidato UNICORE	25/05/2024	Presenza	Codifica iniziale
14	Candidato UNICORE	25/05/2024	Presenza	Codifica iniziale
14	Candidato UNICORE	25/05/2024	Presenza	Codifica iniziale
14	Candidato UNICORE	25/05/2024	Presenza	Codifica iniziale

15	Organizzazione Paese Extra-UE	27/05/2024	Presenza	Codifica iniziale
16	Candidate preselezionate UNICORE	27/05/2024	Presenza	Codifica iniziale
17	Selezionato vincitore UNICORE	30/08/2024	Presenza	Codifica focalizzata
17	Selezionato vincitore UNICORE	30/08/2024	Presenza	Codifica focalizzata
18	Selezionato vincitore UNICORE	07/09/2024	Presenza	Codifica focalizzata
19	Selezionato vincitore UNICORE	14/09/2024	Presenza	Codifica focalizzata
19	Selezionato vincitore UNICORE	14/09/2024	Presenza	Codifica focalizzata
19	Selezionato vincitore UNICORE	14/09/2024	Presenza	Codifica focalizzata
19	Selezionato vincitore UNICORE	14/09/2024	Presenza	Codifica focalizzata
20	Studente UNICORE università piccola	29/03/2025	Video chiamata online	Codifica teorica - saturazione dati

21	Studiante UNICORE università media	04/06/2025	Video chiamata online	Codifica teorica - saturazione dati
----	---------------------------------------	------------	-----------------------------	--

La tabella mostra la data, la modalità e la fase di codifica nella quale ciascun partecipante è stato coinvolto. Si è deciso di non riportare l'informazione relativa al genere, in quanto durante le interviste non è stato chiesto ai partecipanti di dichiarare il genere in cui si riconoscevano. Tuttavia, si può osservare una prevalenza di partecipanti maschi. Infine, si precisa che tutte le persone coinvolte erano maggiorenni al momento dell'intervista e che tutte le interviste sono state audio-registrate previo esplicito consenso, con una durata non inferiore ai 40 minuti.

5.1.2 L'evoluzione del campione di ricerca

Come detto in precedenza, il campionamento teorico consente di orientare in maniera progressiva la selezione dei partecipanti sulla base dell'emergere delle categorie interpretative. La scelta del campione, pertanto, è strettamente legata all'analisi dei dati.

Questa sezione intende rendere trasparente il processo che ha portato all'evoluzione del campione nelle diverse fasi della ricerca. Sebbene saranno menzionate etichette, proto-categorie e macrocategorie interpretative, non verranno qui esplicitati i passaggi analitici che hanno portato alla loro costruzione, i quali saranno approfonditi nel capitolo 6.

Come mostrato dalla Tabella 4, la raccolta dati per questa ricerca è stata condotta in due contesti differenti:

- a) l'Italia, come Paese di reinsediamento;
- b) un Paese di provenienza dei destinatari UNICORE.

a) Il contesto italiano

Nel contesto italiano, le prime scelte di campionamento sono state guidate da due esigenze principali: da un lato, presentarmi come persona e ricercatore, costruendo

relazioni di fiducia che potessero rendere possibile un accesso progressivo al campo; dall'altro, raccogliere elementi utili a comprendere in profondità il funzionamento del progetto UNICORE, sia a livello nazionale che nei contesti locali. Per questa ragione, ho coinvolto:

- quattro referenti di progetto attivi in diverse università,
- due responsabili di organizzazioni partner operanti a livello nazionale,
- uno studente UNICORE
- uno docente universitario

Il materiale raccolto in questa prima fase si è rivelato sorprendentemente ricco e articolato: la codifica iniziale ha restituito 369 etichette concettuali (parola o breve espressione che permette di significare un segmento di testo nel processo di codifica aperta), molte delle quali ricorrenti e capaci di far emergere fin da subito nuclei tematici rilevanti. È proprio a partire da queste prime intuizioni analitiche che si sono orientate le successive scelte di campionamento e approfondimento. Tra i temi emersi in modo più ricorrente si possono menzionare:

- Ossatura del progetto (livello nazionale)
- Chiarimenti su aspetti legali
- Corrispondenza UNHCR – università
- Disomogeneità dei partenariati locali
- Inflexibilità degli uffici di ateneo
- Turn-over persone coinvolte (tutor, partner, referenti di progetto)
- Opportunità per definire un modello di accoglienza strutturato

- Criticità
- Attività pre-partenza da sviluppare
- Partita che si gioca a livello locale

Parallelamente all'emergere delle prime aree di interesse, il primo ciclo di interviste ha avuto anche un ruolo chiave nel facilitare l'accesso al campo nelle fasi successive della ricerca. Il clima di fiducia instaurato con i e le partecipanti ha creato le condizioni per entrare in contatto con attori meno visibili, spesso coinvolti "dietro le quinte" del progetto. In diversi casi, sono stati gli stessi intervistati e le stesse intervistate a favorire il collegamento con nuove figure rilevanti, ampliando così il campione e permettendo di approfondire ulteriori dimensioni del progetto UNICORE. Tuttavia, in questa prima fase si è osservata la tendenza da parte dei referenti e responsabili di progetto a presentare e facilitare il coinvolgimento nello studio dei casi ritenuti "esemplari" o "di successo", operando quindi una forma implicita di selezione.

Sulla base delle prime aree di interesse e delle relazioni instaurate nel primo turno di interviste, nel secondo l'obiettivo è stato quello di indagare più a fondo l'esperienza dei destinatari e delle destinatarie nei nuovi contesti di vita. Sono stati quindi coinvolti:

- un tutor non accademico
- due studente
- una rappresentante di un partner locale
- una dipendente dell'amministrazione universitaria.

Al termine del secondo ciclo di interviste sono emersi sette ulteriori temi di interesse, che hanno contribuito ad arricchire e approfondire il quadro interpretativo già in formazione. I temi identificati possono essere così sintetizzati:

- Prospettive a lungo termine (post-laurea)

- Opportunità limitate
- Difficoltà per gli studenti
- Profilo dei destinatari e delle destinatarie
- Importanza di relazioni di fiducia
- Aspettative inattese
- Centralità del sistema di supporto (orientamento legale/amministrativo e sociale/accademico)

L'individuazione di questi nuovi temi ha segnato il passaggio verso una fase più avanzata del processo analitico: la codifica focalizzata. A partire dall'insieme delle etichette concettuali e delle proto-categorie emerse, si sono ricercati elementi di connessione e relazioni significative, con l'obiettivo di costruire nuclei interpretativi più ampi e coerenti. Questo passaggio ha permesso di ordinare e sintetizzare il materiale raccolto, sulla base della frequenza con cui i temi si manifestavano e della loro rilevanza nel quadro complessivo del fenomeno investigato. Il risultato di questa fase è stata l'individuazione di tre macro-categorie così nominate:

- *Fondamenta per un modello di supporto strutturato*
- *Barriere strutturali che generano tensioni e insicurezze*
- *Relazioni di fiducia durature per contrastare l'isolamento*

b) Il contesto di provenienza di destinatari e destinatarie UNICORE

La decisione di estendere la raccolta dati a uno dei Paesi di provenienza dei destinatari e delle destinatarie UNICORE è maturata a partire dalle dichiarazioni emerse nei primi due turni di interviste condotte in Italia. In più occasioni, attori con ruoli e posizioni differenti hanno indicato come snodo critico – meritevole di maggiore attenzione – proprio le fasi che precedono l'arrivo in Italia. È stato dunque seguendo queste indicazioni che, dopo mesi di

raccolta e analisi dei dati nel contesto italiano, si è scelto di concentrare l'attenzione sulle attività e le dinamiche in essere nei Paesi di provenienza durante le fasi di candidatura, selezione e completamento delle procedure.

Questa scelta ha reso possibile uno spostamento dello sguardo verso le fasi che precedono la partenza, permettendo di includere nella ricerca vissuti e prospettive spesso trascurati. In questo modo, si è potuto intervenire su un limite ricorrente della letteratura scientifica che tende a concentrarsi esclusivamente sul reinsediamento nei Paesi di arrivo, lasciando in ombra le esperienze pre-migratorie che ne influenzano profondamente l'andamento.

Grazie al supporto di UNHCR Italia, è stato possibile raggiungere un Paese coinvolto nell'edizione 6.0 del progetto, da cui – nell'edizione precedente – era stato selezionato un numero significativo di candidati. In questo contesto, tra il 18 marzo e il 16 giugno 2024, si è avviato un nuovo campionamento teorico iniziale con l'obiettivo di includere: personale delle organizzazioni coinvolte, per comprendere le forme di sostegno garantite agli aspiranti studenti nella fase di candidatura; e applicanti UNICORE, per indagare aspettative, difficoltà e traiettorie di vita. In tale fase, le *call for applications* delle università italiane risultavano ancora aperte, oppure – se chiuse – i processi di selezione non erano stati ancora completati. Il primo turno di interviste condotto nel Paese di provenienza è stato costruito coinvolgendo:

- tre esponenti di organizzazioni internazionali
- 9 candidatø al progetto UNICORE
- 2 candidatø preselezionatø in attesa di svolgere l'intervista

L'analisi di queste interviste, accompagnata dall'esperienza immersiva nei contesti di vita dei destinatari e delle destinatarie e nelle loro storie, ha portato all'elaborazione di 120 etichette concettuali e 9 proto-categorie. Qui di seguito si presentano alcuni esempi:

- Perseveranza - ricerca continua di opportunità

- Giving back to the society – se hai successo non puoi dimenticare da dove vieni

- Una vita nel campo

- Educazione migliora le condizioni di vita di una intera comunità

Tuttavia, è emersa progressivamente l'impressione che queste proto-categorie si stessero costruendo su dati forniti da candidati che, nella maggior parte dei casi, non sarebbero stati selezionati. In altre parole, la natura delle categorie emergenti indicava la necessità di includere nel campione coloro che effettivamente sarebbero arrivati in Italia come destinatari dell'edizione 6.0. Ed è solo grazie ai contatti e alle relazioni costruite fino a quel momento che è stato possibile contattare e coinvolgere tutti (tranne uno) i candidati e le candidate effettivamente selezionate nel Paese di riferimento. L'obiettivo di questa nuova fase era esplorare lo stato d'animo a poche settimane dalla partenza, le aspettative, le paure, gli interessi e le sfide concrete incontrate, nonché approfondire le traiettorie di vita individuali.

Nel periodo compreso tra agosto e novembre 2024, il campione di ricerca si è così ampliato con l'inclusione di ulteriori 7 partecipanti. Le loro interviste sono state analizzate sia attraverso codifica aperta (generando 95 nuove etichette concettuali), sia mediante codifica focalizzata, che ha portato alla ridefinizione delle proto-categorie iniziali e alla definizione di due principali piste interpretative, poi riconosciute come aree centrali d'interesse:

- *Developing competencies to secure work and stability*
- *Willingness to engage with the new social environment*

A questo punto, l'analisi ha richiesto un ulteriore salto concettuale, orientato a mettere in relazione le cinque macrocategorie emerse dai due contesti di ricerca. È in questa fase che le due Grounded Theory, fino ad allora sviluppate separatamente, sono state integrate.

Il tentativo di far dialogare i due percorsi analitici ha sollevato nuovi interrogativi e reso necessario un ritorno sul campo, alla raccolta dati. In particolare, sebbene la dimensione

temporale del reinsediamento fosse già emersa come barriera strutturale e come fattore che condiziona la possibilità di costruire legami di fiducia nel nuovo contesto di vita (due delle principali macroaree emerse nell'analisi del contesto italiano), essa ha acquisito una centralità inedita nel momento in cui si è potuta osservare la lunga fase di attesa che precede la partenza, così come la pressione avvertita da molti destinatari e destinatarie rispetto alla necessità di trovare rapidamente fonti di sostentamento economico, per sé e per la propria famiglia.

Per approfondire questa intuizione e verificare la solidità dei collegamenti teorici emersi, è stato necessario raccogliere ulteriori dati. Tuttavia, il legame costruito con alcune persone prima della loro partenza ha permesso di mantenere un dialogo costante anche dopo il loro arrivo in Italia. Questo flusso comunicativo continuo si è rivelato prezioso, ma molte delle conversazioni avvenute non possono essere formalmente considerate interviste, poiché non registrate, e pertanto i partecipanti coinvolti in questa modalità non possono essere inclusi nelle statistiche del campionamento ufficiale. Soltanto in due casi si è deciso di coinvolgere formalmente due destinatari UNICORE, con cui si è discusso della teoria in via di elaborazione. I loro contributi hanno offerto riscontri significativi, contribuendo a consolidare la pista teorica emersa.

Concluso l'approfondimento sul campionamento teorico, nelle sezioni che seguono si approfondiranno gli strumenti utilizzati per la raccolta, la costruzione e l'organizzazione dei dati.

5.2 Le interviste

Nell'ambito della GT costruttivista, l'intervista non è intesa solo come strumento tecnico di raccolta dati, ma come uno spazio relazionale e generativo, all'interno del quale si co-costruiscono significati, prospettive ed esperienze.

In tale prospettiva, il dialogo tra intervistatore e intervistato non si limita alla trasmissione di contenuti, ma si configura come un processo interpretativo in cui entrambe le parti, in modo situato e asimmetrico, contribuiscono alla costruzione del significato. Charmaz (2014) sottolinea come, in una GT costruttivista, l'intervista si presenta come un'interazione emergente nella quale possono svilupparsi legami sociali significativi

che influenzano non solo la qualità della narrazione, ma anche la disponibilità a esplorare zone sensibili del proprio vissuto.

In questa ricerca, le interviste semi-strutturate in profondità hanno rappresentato una delle principali modalità di accesso ai vissuti e ai processi di costruzione di senso dei partecipanti. La costruzione dell'intervista ha seguito una logica flessibile, volta ad accompagnare il racconto senza imporre forzature. L'obiettivo non era quello di ottenere risposte su questioni prestabilite, né confermare ipotesi, ma di favorire l'emergere dei temi ritenuti centrali dai partecipanti stessi, valorizzandone la prospettiva e il linguaggio.

Per questo motivo, le prime interviste sono state costruite a partire da domande ampie e aperte, spesso basate su "cosa" e "come", lasciando che fosse il racconto del partecipante a orientare la conversazione. Tuttavia, la struttura dell'intervista è stata adattata di volta in volta in base alle caratteristiche dei partecipanti e delle partecipanti, al loro ruolo nel progetto e alla fase della ricerca nella quale ci si trovava. Infatti, con il progredire dell'analisi e il delinearsi delle prime categorie analitiche, le interviste sono state riformulate per esplorare in profondità i concetti emergenti, attraverso un progressivo affinamento della griglia interrogativa.

Per queste ragioni, in appendice si presenta lo scheletro del modello utilizzato per le interviste nella fase di codifica aperta con personale delle università (Allegato 2) e nella fase di codifica focalizzata con studenti e studentesse (Allegato 3).

Entrambi i modelli vanno intesi come punti di partenza per interviste semi-strutturate che, tuttavia, potevano prendere direzioni inattese. Allo stesso tempo però, come si evince dall'allegato 3, con il procedere dell'analisi verso un livello teorico e concettuale più avanzato anche le domande si facevano più precise e profonde.

Questo aspetto risulta particolarmente rilevante in un approccio di ricerca induttivo. Infatti, se nelle fasi iniziali l'obiettivo dell'intervista era quello di esplorare il terreno, comprendere la struttura e le dinamiche del progetto UNICORE nei differenti contesti, successivamente – una volta chiariti questi aspetti – si è passati ad approfondire l'esperienza soggettiva dei destinatari e delle destinatarie, anche attraverso lo sguardo di coloro che erano coinvolti nel loro supporto. Per questa ragione, solo nel "modello 2" le

domande sono articolate in aree di interesse, mirate a raccogliere e costruire dati in relazione alle categorie concettuali emerse nel corso dall'analisi.

5.3 L'osservazione etnografica

Nell'ambito di una ricerca GT costruttivista, la strategia di raccolta dei dati non si esaurisce nello strumento delle interviste, ma è possibile integrare queste con altre tecniche. Infatti, se da un lato l'intervista permette l'accesso all'esperienza delle persone – pur sempre mediata da posizionamenti, sensazioni e vissuti – dall'altro non permette di osservare con precisione il contesto quotidiano (Evans, 1988).

Sempre più spesso, dunque, la raccolta dati in una GT costruttivista, si avvale dell'osservazione etnografica. Giovanni Semi (2010) la definisce la «tecnica di ricerca che richiede al ricercatore di passare un periodo di tempo, sufficientemente prolungato, a stretto contatto con il fenomeno investigato per giungere a una comprensione profonda delle diverse specificità che lo caratterizzano» (p. 11).

L'osservazione etnografica rappresenta uno strumento essenziale per comprendere una frazione di mondo corrispondente all'esperienza quotidiana di chi abita i luoghi investigati, tracciarne lineamenti e delinearne traiettorie. Il contesto ideale è quello che non viene modificato dall'influenza dell'indagine seppur anche solo la sola presenza dell'osservatore tende trasformarlo. Come spiega Carla Bianco (2009), nella maggioranza dei casi le possibilità di attuare un livello di partecipazione così profondo da permettere al ricercatore di nascondere o di far dimenticare la sua estraneità e i suoi scopi ai membri del gruppo che studia sono pressoché nulli. Proprio per queste caratteristiche, chi conduce l'osservazione sul campo non si limita a registrare passivamente, ma contribuisce alla co-creazione del significato (Martini et al., 2022).

Si possono distinguere diversi approcci e livelli di partecipazione all'osservazione della realtà investigata, ma in tutti questi casi alcuni aspetti sono ricorrenti. In primo luogo, l'osservazione etnografica non si limita a registrare gli aspetti visivi e manifesti del fenomeno, ma si sofferma e si interessa di una vasta gamma di esperienze complesse che impegnano tutti i sensi e il pensiero. In secondo luogo, è essenziale che l'osservazione si

trasformi in dati etnografici e per farlo è necessaria una continua selezione degli elementi che si presentano durante l'osservazione (Bianco, 2009).

La documentazione prodotta in forma di testo è sempre una selezione di informazioni – e non la descrizione di una realtà “oggettiva” – e rappresenta solo una minima parte dell'osservazione stessa. Bronisław Kasper Malinowski, padre dell'antropologia moderna, poiché convinto che solo una minima parte dell'osservazione potesse diventare testo, consigliava di annotare gli avvenimenti e raccogliere e fissare le impressioni fin dai primi passi sul campo (Malinowski, 2009). Questo anche perché, man mano che il ricercatore si immerge nel contesto e ne acquisisce familiarità, ciò che inizialmente appare insolito o destabilizzante tende a normalizzarsi; così, dettagli che in un primo momento colpivano smettono di attirare l'attenzione, portando il ricercatore a non prenderne più nota. Infine, nel momento in cui il ricercatore conduce un'osservazione mette in gioco il proprio corpo e la propria soggettività. L'esperienza etnografica è inevitabilmente personale e soggettiva – pur non essendo necessariamente individuale – e richiede la capacità di stare in mezzo alle persone e alle situazioni in prima persona (Semi, 2010).

In questo studio si possono individuare due contesti analizzati attraverso la tecnica dell'osservazione etnografica.

Il primo fa riferimento ai luoghi che i destinatari e le destinatarie del progetto UNICORE frequentano una volta giunti in Italia. Sono state, perciò, osservate le residenze nelle quali alloggiano (cucine, stanze, spazi comuni), le aule universitarie e le biblioteche in cui frequentano le lezioni e studiano, nonché le mense e i bar. Si preme chiarire che la maggior parte delle osservazioni è stata condotta in contesti ordinari di vita quotidiana; in alcuni casi, tuttavia, la mia presenza ha favorito la creazione di situazioni non ordinarie, come la decisione di andare al ristorante, di bere un bicchiere di whiskey dopo tanto tempo, di uscire dalla città in cui si vive.

Il secondo fa riferimento ai luoghi che i destinatari e le destinatarie UNICORE frequentavano prima del loro arrivo in Italia. Si ricorda che per l'edizione 6.0 del progetto UNICORE erano coinvolti 9 Paesi dell'Africa subsahariana e che il sottoscritto si è recato in uno di questi. Inoltre, si sottolinea che non è stato possibile entrare in profonda conoscenza dei contesti quotidiani di tutti i candidati e le candidate selezionate nel Paese

sotto investigazione per la specifica edizione. Tuttavia, grazie alla vicinanza e al sostegno del Jesuit Refugee Service (JRS) e ai quasi sei mesi di immersione sul campo, è stato possibile comprendere alcune dinamiche di vita sia nel campo profughi sia in contesti urbani. Tra queste alcuni esempi sono i limiti imposti per legge al salario dei rifugiati, le sfide che l'educazione affronta nel contesto del campo profughi, il generale ridotto accesso a risorse sociali, tecnologiche e culturali e come una condizione di diaspora familiare possa incidere sull'esperienza soggettiva.

La tabella che segue raccoglie in ordine cronologico le osservazioni etnografiche condotte durante la ricerca.

Tabella 6 - Elenco delle osservazioni etnografiche condotte ai fini di ricerca.

Data	Contesto	Paese	Fase di codifica	Durata
04/12/2023	Residenza	Italia – Università media	Iniziale	2h
18/12/2023	Lezione universitaria	Italia – Università grande	Iniziale	3h
20/12/2023	Meeting di coordinamento	online	Iniziale	2h
15/01/2024	Meeting di coordinamento	online	Iniziale	2h
07/03/2024	Meeting di coordinamento	online	Iniziale	2h
11/03/2024 - 12/03/2024	Campus, residenza, lezione universitaria	Italia – Università piccola	Focalizzata	36h
21/03/2024	Meeting - Informativa pre partenza	online	Focalizzata	3h

27/03/2024	Meeting di coordinamento	online	Focalizzata	2h
18/03/2024 – 15/06/2024	Periodo di ricerca nel Paese di partenza		Iniziale	91 giorni
15/05/2024 – 1/06/2024	Campo profughi	Paese di partenza	Iniziale	17 giorni
15/08/2024	Contesto straordinario	Italia	Focalizzata	6h
23/08/2024 - 05/11/2024	Periodo di ricerca nel Paese di partenza		Focalizzata	74 giorni
15/02/2025	Contesto straordinario (pranzo)	Italia	Teorica	6h
22/03/2025	Campus, contesto vita quotidiana	Italia – università piccola	Teorica	8h
22/06/2025	Contesto vita quotidiana	Italia	Teorica	6h

Prima di concludere questa sezione si crede necessario una nota specifica per evidenziare il ruolo delle osservazioni etnografiche in questa ricerca.

Nella sezione 4.4 è stato descritto in maniera dettagliata il significato che l'esperienza immersiva in uno dei Paesi di provenienza dei destinatari e delle destinatarie UNICORE ha avuto per il sottoscritto. In questa sezione, invece, si vuole precisare che grazie alle osservazioni etnografiche è stato possibile entrare in contatto con un numero di studenti e studentesse UNICORE nettamente superiore rispetto a coloro che sono stati intervistati. Infatti, la presenza sul campo ha generato un effetto a cascata: ad esempio, unə candidatə all'edizione 6.0 che ho intervistato durante il periodo nel campo mi ha messo in contatto con unə destinatariə UNICORE dell'edizione 5.0. Il primo contatto è avvenuto direttamente dal campo quando, insieme al candidatə all'edizione 6.0, abbiamo videochiamato la

persona destinataria, promettendoci di incontrarci in Italia al mio rientro. Incontro che poi è avvenuto il 15 agosto 2024. Altro esempio è che grazie ad un'è applicante conosciutè nel campo, persona alla quale è poi stata assegnata una borsa di studio, è stato possibile incontrare e coinvolgere nello studio tutti i vincitori e le vincitrici, eccetto un'è, dell'edizione 6.0 provenienti dal Paese scelto per l'investigazione.

La presenza sul campo ha consentito di cogliere, almeno in parte, ferite, dolori, timori, speranze e sogni di questa particolare categoria di studenti e studentesse. Ha permesso di costruire relazioni sincere e di fiducia che un microfono o un registratore avrebbero potuto ostacolare, perché avrebbe costretto i partecipanti a ripetere pensieri, emozioni e ricordi già difficilmente verbalizzabili. Dopo una giornata trascorsa insieme in conversazioni informali, l'intervista avrebbe rischiato di spostare la persona in una dimensione più rigida e meno confortevole. Per questo in molti casi dopo un'osservazione non si è condotta un'intervista.

Un ultimo aspetto su cui si vuole porre l'attenzione è legato all'importanza strategica della presenza fisica durante le interviste con i partecipanti e le partecipanti. Tale presenza, di per sé, implica un ulteriore livello, quello dell'osservazione: la vicinanza corporea tra i due soggetti permette non solo di cogliere il linguaggio corporeo, il non detto, ma anche di osservare tutti i momenti prima e dopo l'intervista, dove non di rado avviene che l'intervistatè aggiunga informazioni che si rivelano preziose per l'analisi. Questo genere di informazioni non è possibile raccoglierle con un registratore, ma è possibile annotarle in memo riflessivi.

5.4 Scrittura riflessiva: memo e diario

Nel quadro di un GT costruttivista, la scrittura riveste un ruolo centrale non solo come modalità di registrazione del dato, ma come spazio libero di pensiero teorico, riflessione critica e generazione di significato.

I *memo* sono annotazioni in cui il ricercatore tiene nota delle idee, delle intuizioni e delle congetture che emergono durante il percorso di ricerca (Tarozzi, 2020), rappresentano un'attività intermedia tra la raccolta dati e la prima scrittura dei risultati della ricerca che aiuta la concettualizzazione (Charmaz, 2014a). I memo si differenziano dalle note di campo dell'osservatore etnografico in quanto non hanno carattere documentativo ma interpretativo

e mirano a fissare intuizioni, riflessioni e collegamenti concettuali che emergono durante il lavoro di ricerca, costituendo un passaggio intermedio fra raccolta dei dati e concettualizzazione teorica. Così, si comprende anche come si distinguano dal diario riflessivo (descritto in precedenza 4.4), che, pur condividendo una dimensione autoriflessiva, raccoglie emozioni, pensieri, stati d'animo, dilemmi etici e dinamiche relazionali, mentre i memo, pur potendo includere tali elementi, restano orientati alla costruzione analitico-teorica e alla progressiva elaborazione della teoria fondata.

La scrittura di memo può essere rappresentata come quello spazio interattivo che il ricercatore utilizza per conversare con se stesso sul percorso di analisi (Charmaz, 2014), uno spazio in cui si pensa in movimento (Lempert, 2007) e si tiene traccia del processo che porta alla definizione della teoria fondata (Tarozzi, 2008). È lo spazio in cui si riflette e ci si sposta dal piano analitico al piano concettuale (ivi). Questa attività stimola la costante e necessaria ricerca di indicazioni teoriche per dare forma al pensiero (Bianchi, 2019) nonché a sviluppare pensieri che si presentano condensati e sfuggenti. Nei memo si ridefinisce la domanda di ricerca, si spiegano le ragioni delle scelte metodologiche, si organizza il campione di ricerca, si struttura la griglia per interviste future, si esplorano intuizioni che danno conto delle relazioni tra codici e categorie emergenti, si fissano pensieri.

La letteratura non propone una classificazione univoca delle tipologie di memo, anche perché tradizionalmente il processo di scrittura dei memo in una GT è visto come una pratica di espressione libera da schemi e formalismi. In questa ricerca, tuttavia, è possibile distinguere due principali forme di memo:

- memo analitici, generalmente redatti al termine di interviste, osservazioni o incontri informali per raccogliere impressioni, intuizioni e domande emerse durante l'interazione; I memo analitici vengono scritti anche durante il processo di elaborazione delle etichette e delle categorie, principalmente per chiarire ed esplicitare relazioni e collegamenti.

Questo tipo di memo raramente supera una pagina di lunghezza e a titolo esemplificativo, si propone di seguito un memo scritto al termine dell'intervista condotta in data 24-11-2023:

*“P. mi è sembrato avesse fretta, si è presentato in ritardo di 15-20 minuti e nelle sue risposte molto spesso si correggeva, o non ricordava alcuni aspetti. Aspetti non fondamentali ma che comunque... Dice subito che i tutor servono per fare quelle cose che lui non può fare, come accompagnare alla questura (per ragioni di tempo principalmente), ma in generale non è stato molto critico e tendenzialmente sembrava avere diverse soluzioni e l'impressione che a *Univeristà media* alcune problematiche non si sarebbero create (vedi post-lauream) Probabilmente perché al primo anno di UNICORE e perché lascerà a breve la gestione del progetto a una collega, ha espresso criticità per lo più legate agli uffici amministrativi che non comprendono al meglio le necessità speciali degli studenti. Ha riconosciuto tra gli aspetti critici l'apprendimento della lingua e le modalità di trasmissione delle informazioni. Mi ha colpito il fatto che a *Univeristà media* cambierà sia il referente di progetto, sia il coordinatore di quell'unico corso aperto a studenti UNICORE. Cioè il prossimo anno è tutto da rifare. Mi viene da dire che sarebbero da intervistare anche i nuovi...*

P. propone la soluzione di dedicare una persona esclusivamente alle attività dei rifugiati ma si rende conto che è difficilmente adottabile in quanto il numero di studenti rifugiati rispetto al numero totale degli studenti è troppo limitato per dedicare così tante risorse. Ha espresso molto chiaramente la presenza di una diversa visione e sensibilità tra referente di progetto e amministrativi → potrebbe essere un tema da approfondire.

La prossima intervista la farà con F., il tutor. Devo capire se per l'anno appena iniziato sono previsti oppure no dei tutor in quanto il suo contratto, mi sembra di aver capito, sia scaduto. Mi servirà anche per capire il suo rapporto con gli studenti, gli amministrativi, il referente di progetto, il coordinatore del corso, oltre che il processo di assegnazione della borsa, quali mansioni pratiche gli sono richieste. Oltre che F., intervisterei un Partner locale che mi possa fare una panoramica sulla gestione del progetto UNICORE a livello regionale.”

- memo più concettuali, nei quali si è cercato di elaborare riflessioni teoriche più articolate, collegando etichette e categorie emergenti. In queste note si sono raccolte le tracce dei dubbi che emergevano e si è problematizzato il processo di analisi, si sono motivate le scelte interpretative e si sono elaborati i collegamenti tra concetti emergenti e letteratura. I memo concettuali sono stati particolarmente utili

per la formulazione e la successiva sintesi di intuizioni ancora grezze e in fase di definizione. Rispetto ai memo analitici, alcune di queste note hanno raggiunto lunghezze considerevoli.

Di seguito si propone l'estratto di un memo concettuale scritto in una fase avanzata dell'analisi dal titolo "Come ho operato" iniziato a scrivere l'08/02/2025.

"(...) Sento la necessità di individuare una strada più solida, che emerge dai dati in maniera più evidente! Devo accantonare la pista che andrebbe ad approfondire la questione legata allo status degli studenti una volta in Italia. Questa pista mi porterebbe ad analizzare il piano nazionale del progetto, mentre il reinsediamento, per quanto influenzato da dimensioni e decisioni che vengono prese da UNHCR e dai partner nazionali, è una partita che si gioca a livello locale, nei contesti diversi delle singole università.

Certo, l'instabilità legale fa maturare incertezze, tensioni e ansie ben prima del termine del master, ma questo senso dichiarato di isolamento (ed in parte visto) collegato alla mancanza di figure di riferimento e alla richiesta di performance sono criticità riconducibili a contesti locali, sono le singole università che creano questa situazione. O quanto meno non intervengono per cambiare seppur consapevoli. Per questa ragione ora approfondirò le dinamiche a livello dei singoli contesti, e devo programmare delle visite, degli incontri nei luoghi con gli studenti senza passare dal personale universitario docente o amministrativo che sia. Poi vediamo se riesco a trovare quel filo che lega le diverse esperienze in contesti anche molto diversi, seppur tutte in Italia. (...)"

In aggiunta alla scrittura regolare di memo, durante il periodo svolto all'estero, ed in particolare durante la visita al campo profughi, si è redatto un diario riflessivo etnografico (vedi sezione 4.4). Sebbene concepito come strumento auto riflessivo utile al riposizionamento del ricercatore, il diario ha rappresentato un ulteriore spazio di riflessione critica. Tale scrittura riflessiva ha indubbiamente influenzato la produzione di etichette, di categorie, di concetti contribuendo a sostenere e a favorire un cambiamento epistemologico verso posizioni più critiche e non-occidentali.

5.5 Strumenti analogici e digitali

L'analisi dei dati è stata condotta attraverso un insieme di strumenti manuali e digitali. Questa scelta ha risposto alla richiesta di mantenere una relazione intima con i dati, in linea con l'approccio costruttivista della GT.

Tutte le interviste sono state condotte utilizzando tre modalità principali: in presenza, da remoto tramite la piattaforma Microsoft Teams, oppure telefonicamente. Nel caso di interviste in presenza, le conversazioni venivano registrate mediante un iPad, sempre posizionato nello spazio tra intervistato e intervistatore. Le interviste online, invece, sono state registrate attraverso la funzione integrata "Registra e trascrivi" di Teams. Nei pochi casi in cui l'intervista si è svolta unicamente per telefono è stata utilizzata comunque la registrazione audio tramite iPad.

Tutte le registrazioni sono state trascritte integralmente in documenti Word, ciascuno dei quali riportava in apertura la data dell'intervista e il nome del partecipante. La trascrizione *verbatim* è avvenuta attraverso una combinazione di strumenti di trascrizione automatica (tra cui Google Audio) e manuale tramite ascolto diretto, specialmente nei passaggi più densi o complessi. Sebbene più lento, questo ascolto attivo ha favorito un primo avvicinamento ai dati e una pre-analisi concettuale, permettendo l'assegnazione preliminare di etichette già durante la trascrizione.

Una volta completata la trascrizione, il testo è stato analizzato direttamente su Word, utilizzando la funzione "commento" per attribuire etichette concettuali a porzioni di testo selezionate. Qui di seguito un esempio.

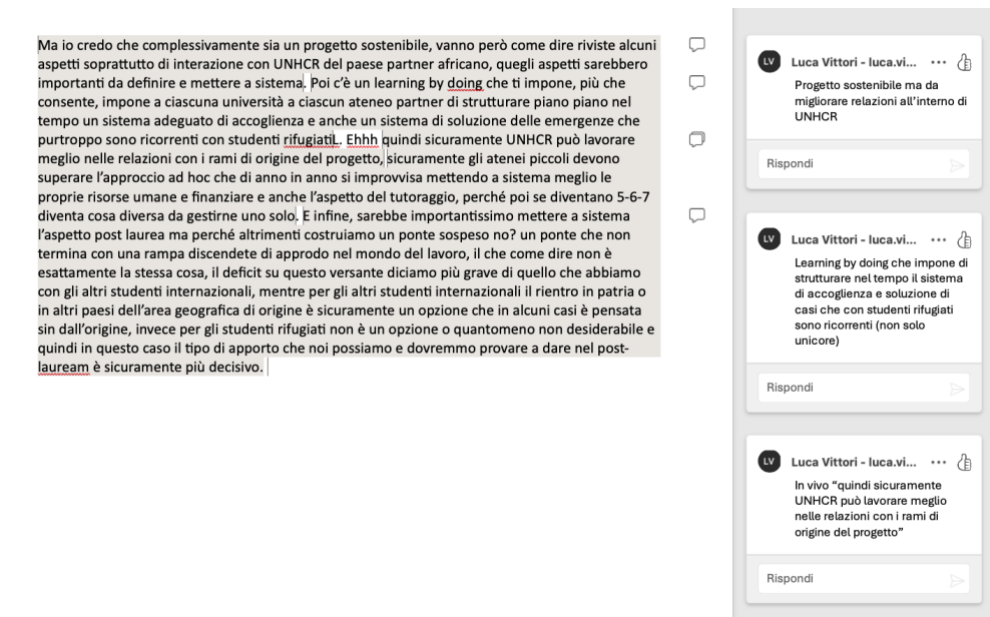


Figura 4 - Esempio di codifica aperta.

Tali commenti sono stati successivamente trasferiti in una tabella composta da quattro colonne: numero del codice, nome del partecipante, etichetta concettuale e porzione di testo. Riportare in tabella le etichette affiancate al testo originale ha permesso in primo luogo di svolgere un controllo delle etichette stesse - poiché nel trasferimento venivano rilette, confrontate e in alcuni casi modificate; in secondo luogo, ha garantito che ogni concetto restasse saldamente ancorato all'esperienza raccontata dai e dalle partecipanti in tutte le fasi di ricerca.

Una volta completate, le tabelle venivano stampate e analizzate manualmente. A ciascuna etichetta è stato assegnato uno o più colori corrispondenti a categorie emergenti. Quando un'etichetta presentava connessioni con più categorie (ovvero segnata da più di un colore), si sceglieva se attribuirle a una specifica area, se utilizzarla come ponte concettuale, oppure se accompagnarla con una nota di chiarimento.

Successivamente, le etichette sono state ritagliate, raggruppate per colore e raccolte in buste di carta riciclata (realizzate manualmente), ciascuna contrassegnata con il nome e il colore della categoria corrispondente. Tutte le buste sono state conservate all'interno di una cartella fisica, che ha rappresentato l'archivio cartaceo della ricerca.

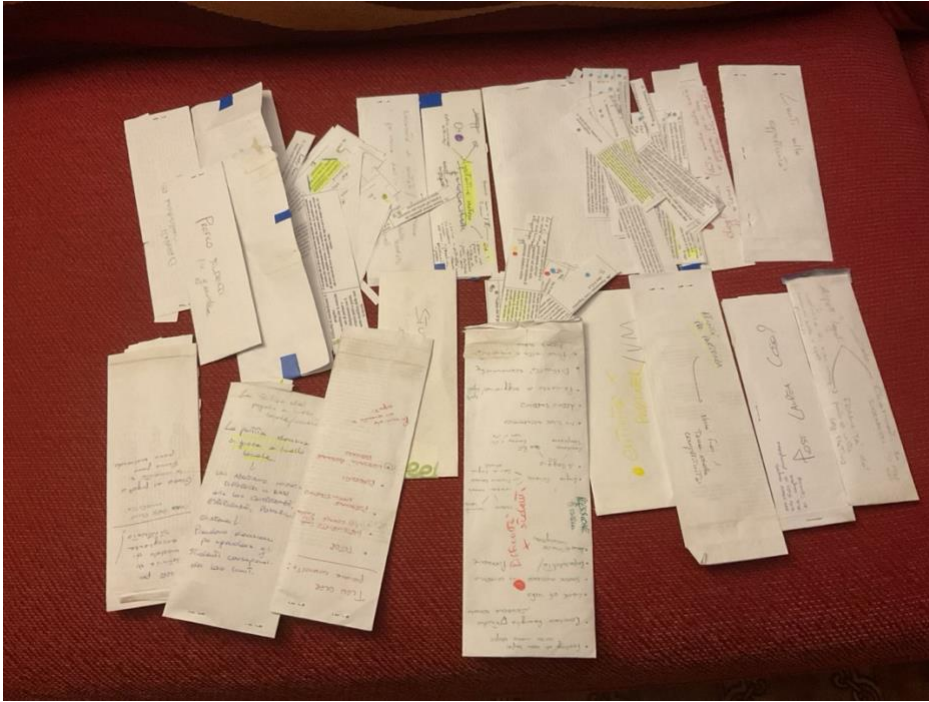


Figura 5 - Buste di carta riciclata contenenti le etichette.

Parallelamente, il materiale è stato digitalizzato. Per ogni categoria emergente è stato creato un ulteriore file Word intitolato con il nome della categoria, contenente tutte le etichette concettuali pertinenti. I file sono stati raccolti in due cartelle: “Proto-categorie Italia”, relativa alla codifica aperta dei dati raccolti in Italia, e “Proto-categorie Paese”, contenente le etichette emerse dalla codifica aperta dei dati raccolti nel Paese Extra-UE incluso nello studio.

La compresenza di formati cartacei e digitali ha garantito una serie di vantaggi: il formato fisico ha preservato l’intimità con il materiale empirico e la flessibilità nella costruzione dei dati; mentre il formato digitale ha facilitato l’archiviazione, il recupero e la consultazione delle informazioni. Tuttavia, il tempo richiesto per la produzione delle due versioni è stato considerevole.

Nella fase successiva di analisi, è stata introdotta la piattaforma online MIRO, utilizzata attraverso la funzione “Blank board”, che consente la costruzione di diagrammi o mappe concettuali senza che questi siano vincolati da formati preimpostati come invece obbligano a fare i software dedicati all’analisi di dati qualitativi. Qui, partendo dalla creazione di “proto-mappe”, inizialmente frammentarie e disordinate, è stato possibile affinare progressivamente la rappresentazione visiva delle relazioni concettuali tra le categorie nelle fasi più avanzate di analisi. Questo ha permesso in ultima istanza di definire un diagramma

interpretativo capace di restituire l'articolazione complessa del fenomeno analizzato. Come sottolinea Tarozzi (2008) “un diagramma riassume in maniera sensata la complessità e la densità di una teoria, non la espone dettagliatamente ma il fatto stesso di costruirlo aiuta a elaborare concetti e nessi” (p. 111). In questo senso, i diagrammi costruiti su MIRO sono stati a tutti gli effetti strumenti di analisi, attraverso cui è stato possibile far emergere, riorganizzare e affinare relazioni concettuali non ancora del tutto visibili. La possibilità di spostare, collegare e ricombinare proto-categorie, sottocategorie e note ha reso la lavagna virtuale uno spazio riflessivo e generativo che ha aiutato l'emergere della teoria fondata.

PARTE III

ANALISI E DISCUSSIONE

DEI RISULTATI

CAPITOLO 6.

I risultati della ricerca

Nel capitolo precedente sono stati illustrati gli strumenti utilizzati per la raccolta e l'analisi dei dati, mettendo in luce il ruolo del campionamento teorico, la costruzione progressiva del campione di ricerca, le diverse tecniche utilizzate e le strategie di codifica adottate. È stato inoltre descritto come, a fronte di due contesti di ricerca distinti (Italia e Paese di provenienza), si siano sviluppate due piste analitiche parallele, successivamente integrate nella fase di codifica teorica.

Il presente capitolo si propone di restituire il percorso di costruzione del significato dell'esperienza di reinsediamento vissuta da studenti e studentesse beneficiari del progetto UNICORE (descritto nel capitolo 3), illustrando passo dopo passo l'evoluzione concettuale che ha permesso di passare dai dati grezzi alla formulazione della teoria interpretativa. La presentazione dei risultati in una GT non segue uno schema prestabilito, ma richiede un progetto comunicativo coerente capace di dare ordine ai concetti emersi e restituire la complessità del fenomeno investigato (Tarozzi, 2008, 2020).

Così si è deciso di strutturare il capitolo come segue. Nella sezione **6.1** si ripercorre il passaggio dalla codifica iniziale all'identificazione delle macrocategorie, con riferimento al contesto italiano. La sezione **6.2** ricostruisce il percorso che ha portato all'identificazione delle macrocategorie nel contesto del Paese di provenienza. La sezione **6.3** illustra il passaggio alla codifica teorica e il processo di integrazione dei due percorsi analitici. Infine, la sezione **6.4** presenta la *core category* emersa e la teoria interpretativa risultante. Ogni sezione è accompagnata da esempi, mappe concettuali e tabelle esplicative, con l'obiettivo di facilitare la lettura e rendere il processo il più trasparente possibile.

6.1. Dalla codifica aperta all'identificazione di macrocategorie.

Il processo analitico nella Grounded Theory costruttivista prende avvio dalla codifica iniziale, una fase che permette di “aprire” i dati in molteplici direzioni e iniziare a costruire significati mantenendo un forte ancoraggio alle parole dei partecipanti.

L'analisi è proceduta riga per riga per individuare porzioni dense di significato. A ogni segmento significativo è stata associata un'etichetta concettuale: in alcuni casi si è seguito il consiglio di Charmaz (2014) di usare il gerundio per dare enfasi a processi e azioni; in altri casi si è optato per etichette "in vivo" al fine di valorizzare le espressioni evocative dei partecipanti; in altri casi ancora si sono costruite etichette descrittive, utili per cogliere aspetti specifici legati al funzionamento del progetto o all'esperienza delle persone coinvolte.

La codifica iniziale termina con l'identificazione di proto-categorie che rappresentano concetti e temi di interesse emergenti, in via di definizione. Le proto-categorie hanno la funzione di organizzare e sintetizzare il materiale analitico oltre che suggerire direzioni interpretative. A questo punto è necessario un primo salto teorico, rappresentato dalla codifica focalizzata. Qui si ridefiniscono e si consolidano le proto-categorie sulla base di intuizioni e nuovi dati raccolti. Inoltre, si cercano linee di coerenza e si definiscono concetti ad un livello di astrazione maggiore rispetto a quelli che fino a quel momento apparivano descrittivi ed esplicativi. Tali concetti verranno chiamati macrocategorie. Un'attività che in questa fase risulta particolarmente utile è individuare delle sottocategorie per ogni macrocategoria ovvero dare nomi a quelle dimensioni che compongono la macrocategoria. In alcuni casi possono essere le stesse proto-categorie; in altri sarà necessario individuarne di nuove elaborate attraverso un processo deduttivo.

Prima di iniziare il percorso nell'analisi dei dati, preme far presente che - seppur rappresentano due livelli di astrazioni differenti e che senza dubbio la codifica iniziale inizia prima della fase di codifica focalizzata e la codifica focalizzata termina quando la codifica aperta è conclusa - per buona parte della loro durata le due fasi si sovrappongono cronologicamente.

6.1.1 La codifica aperta e la definizione di proto-categorie: il contesto italiano

La fase di codifica iniziale ha avuto avvio attraverso l'ascolto, la trascrizione e l'immersione (lettura e rilettura) nei testi integrali di 7 interviste registrate alle quali hanno partecipato 8 tra attori e attrici. In questa prima fase, l'obiettivo è stato quello di raccogliere informazioni da partecipanti con ruoli e prospettive diverse, al fine di costruire una visione

il più possibile ampia e articolata del progetto. Per tale motivo si sono dimostrate fonte utile di informazione anche le *call for participants* pubblicate dagli atenei.

Agli intervistati e alle intervistate è stato chiesto di raccontare come è nato il loro coinvolgimento in UNICORE, di descrivere la composizione dei partenariati e le dinamiche relazionali tra i soggetti coinvolti, sia a livello locale che nazionale. Sono stati inoltre sollecitati a riflettere su criticità, punti di forza e potenziali snodi cruciali del progetto. Questa prima tornata di interviste ha portato alla creazione di 369 etichette concettuali. Di seguito viene riportato un esempio di codifica iniziale tratto da un'intervista con un rappresentante di un partner nazionale.

Tabella 7 - Esempio di codifica aperta.

Intervista Partner nazionale	Codifica
<p>Facciamo quelle attività a livello locale che molto spesso non vengono neanche rimborsate da Caritas italiana, qualche volta si qualche volta no proprio perché le Caritas dicono che è un accompagnamento leggero, come dire, è molto incentivante perché è l'occasione per interfacciarsi con il rifugiato non in una dimensione prettamente umanitaria, ma forse per la prima volta riceviamo dei destinatari che, certamente hanno dei bisogni a cui bisogna rispondere ma non così gravi e così impattanti come ad esempio chi è arrivato con uno sbarco o magari con i corridoi umanitari, per motivi sanitari o tutt'altri profili insomma. Comunque, Caritas italiana non ha un rapporto diretto con le singole università se non in occasione di incontri pubblici che facciamo o di altra natura. Poi è chiaro che con alcune c'è maggiore frequentazione, ma la cosa interessante di questo progetto è che potendo disporre di una rete territoriale molto molto estesa, diciamo che i rapporti si costruiscono in quel contesto a livello locale. In altre parole, è l'università che sa che Caritas fa parte di questo progetto e se quindi per esempio se l'università di Messina vuole ingaggiarsi in UNICORE e che ha bisogno di un partner locale, l'università viene a sapere che Caritas italiana è dentro al progetto e quindi chiederà alla Caritas diocesana di Messina se vogliono far parte di questo processo. A quel punto la Caritas</p>	<p><i>Accompagnamento leggero. Destinatari UNICORE diversi dalle persone che solitamente si prendono in carico</i></p> <p><i>Rapporto Caritas – Atenei</i></p> <p><i>In vivo: “la cosa interessante di questo progetto è che potendo disporre di una rete territoriale molto estesa i rapporti si costruiscono a livello locale”</i></p> <p><i>Esempio del coinvolgimento del partner a livello locale.</i></p>

<p>di Messina sentirà la Caritas italiana dicendo: Ma che ne pensate di questa cosa? E noi spieghiamo il progetto... questo comporta, non so se anticipo la prossima domanda, porta poi alla stipula tra di loro a livello locale di un protocollo, il protocollo viene fatto dalla Caritas locale e l'università perché come dire è una partita che si gioca a livello locale.</p>	<p><i>Stipula protocollo d'intesa. Partita che si gioca a livello locale</i></p>
---	--

Le etichette interpretative create in questa fase sono poi state raggruppate per vicinanza semantica e hanno fatto emergere 10 temi di interesse generale riportati nella tabella che segue:

Tabella 8 - Proto-categorie emergenti dal primo turno di interviste nel contesto italiano.

1. Ossatura del progetto (livello nazionale)
2. Chiarimenti su aspetti legali
3. Corrispondenza UNHCR – università
4. Disomogeneità dei partenariati locali
5. Rigidità procedurale
6. Turn-over persone coinvolte (tutor, partner, referenti di Progetto)
7. Opportunità per definire un modello di accoglienza strutturato
8. Criticità secondo i partner
9. Attività pre-partenza da sviluppare
10. Una partita che si gioca a livello locale

Come evidenziato nella tabella, i nomi attribuiti ai temi di interesse emersi in questa fase iniziale hanno un carattere descrittivo e rimandano a specifici aspetti del progetto. Tale scelta terminologica ha permesso di mantenere distinte – almeno in un primo momento – alcune peculiarità e componenti del programma, facilitando l'organizzazione del materiale raccolto. Tale approccio si è rivelato utile non solo nelle fasi successive di codifica, ma anche durante la stesura del report finale, rendendo più agevole il recupero di etichette e dichiarazioni associate a tematiche specifiche. Esempi di questa strategia sono le proto-categorie “*Ossatura del progetto UNICORE*”, “*Chiarimenti su aspetti legali*” e “*Corrispondenza UNHCR–Università*”, in cui sono stati raccolti elementi strutturali spesso accompagnati da memo descrittivi.

L'analisi delle prime 7 interviste ha evidenziato alcune lacune e orientato il campionamento teorico. Tra le prime 10 proto-categorie, infatti, erano assenti riferimenti specifici alle esperienze dei destinatari ed è in questa direzione che si sono individuati e coinvolti ulteriori 5 partecipanti nel periodo gennaio-marzo 2024. L'analisi delle nuove interviste ha portato alla creazione di ulteriori 373 etichette concettuali.

Anche in questo caso, si presentano due estratti particolarmente significativi che mostrano come la creazione di nuove etichette abbia da un lato rafforzato e confermato i temi di interesse già emersi nel primo turno di interviste, e dall'altro aperto spazi per l'individuazione di nuovi elementi.

Tabella 9 - Esempio di codifica aperta sulla trascrizione di un'intervista condotta nel secondo turno di interviste che apre i dati in nuove direzioni.

Int. 10 Partner di progetto livello locale	Codifica
<p>Il fatto di essere donna può essere un bene o può essere un male, perché comincia ad esserci una certa differenza anagrafica e non va benissimo, a volte mi vedono un po' come la mamma e quindi mi ritengono una persona affidabile con cui confidarsi, anche se io tendo ad evitare un rapporto di maternage. Però *Nome* aveva manifestato con me, e non con *Referente* che vedeva quasi quotidianamente, queste sue perplessità rispetto al corso di studi. L'ha voluto dire a me in video chiamata, addirittura durante una telefonata e io come ti dicevo anche l'anno scorso l'ho rilevato un po', era addirittura una parte evidenziata in giallo nella tua bozza, lancio sempre il messaggio per cui noi ci siamo. Io non soltanto con gli UNICORE, sicuramente gli UNICORE li seguo meglio perché c'è sempre, rispetto a quelli di *università media*, un contatto molto molto forte con il referente della Caritas, in lui per esempio ho visto proprio un alleato e quindi alcune situazioni, per esempio, ce le siamo gestite noi due. Per *università media* invece era un po' più con il professore *Referente*. Con *Referente* era già una relazione non dico amicale ma sicuramente non quella di un docente. Cioè *Referente* andava a prendere gli studenti e studentesse in stazione... ha fatto tantissimo per gli afghani e tutto il resto. Ehhh diciamo che io ho un po' ridefinito anche le aspettative perché si parte... ed è una cosa su cui in un convegno che è stato</p>	<p><i>Ricercando affetto</i></p> <p><i>Disponibilità porta gli studenti e studentesse ad aprirsi più con il partner che con referenti dell'università</i></p> <p><i>Rapporto frequente aumenta capacità di comprensione e di anticipazione</i></p> <p><i>Il partner segue destinatari di università diverse in modo diverso. Benefici del lavoro sinergico tra partner</i></p> <p><i>Gestione delle problematiche tra partner, senza università</i></p> <p><i>Referente amico</i></p>

fatto tanto tempo fa, convegno internazionale in Canada avevano puntato molto l'attenzione sul fatto che le persone all'inizio, ti parlo dei Manager eccetera..., se fai la domanda un po' a tutti..., cioè partono molto carichi perché ci sono dei valori importanti, preziosi, per i quali combattere, per i quali impegnarsi, poi di fronte anche a momenti conflittuali, frustranti, perché frustranti? Perché non si arriva a volte a un dato di realtà, di riconoscimento di un problema, o di responsabilizzazione e parliamo comunque di un refugee background che è traumatico a cui noi non siamo preparati da cui ci difendiamo anche un po' fuggendo e il rischio appunto è che tra le varie persone coinvolte c'è poi il momento della stanchezza, e il momento in cui poi uno dice io non lo faccio più, ridefinisco i termini... con uno studente magari ci sono stata per dieci colloqui, ah no lui è un rifugiato sarà come quell'altro sta volta ci sto tre, poi in tre colloqui non fa quello che dico appunto basta io mi sento sollevata. Il rischio è questo e che invece che fare tesoro di questa esperienza in realtà si perdono dei pezzi importanti e quindi si debba rifare il lavoro per i nuovi, ecco, o che la rete si riduca.

Ridefinizione delle aspettative da parte del partner

Partner non preparati per affrontare le complicità dell'accoglienza

Dopo un'euforia iniziale smantellamento della rete

Ridefinizione dei termini che porta a non far tesoro dell'esperienza

Nella seconda parte dell'estratto, un'operatrice coinvolta nell'accoglienza e nel supporto di studenti e studentesse riflette sulle criticità che possono emergere nel corso del progetto. In particolare, sottolinea come i partner non sempre siano pronti ad affrontare gli imprevisti che si presentano lungo il percorso: dopo una fase iniziale di entusiasmo, può accadere che alcuni decidano di ridurre il proprio impegno o addirittura abbandonare il progetto. Questo comporta conseguenze rilevanti sia per le università, che si trovano a dover reperire nuovi soggetti in grado di offrire il servizio venuto meno, sia per gli studenti e studentesse, che perdono punti di riferimento. Etichette come “*Dopo un'euforia iniziale smantellamento della rete*” e “*Ridefinizione dei termini che porta a non far tesoro dell'esperienza*” vanno a rafforzare le proto-categorie 6. *Turnover delle persone coinvolte* e 4. *Disomogeneità dei partenariati locali*. Allo stesso tempo, contribuiscono a consolidare la proto-categoria 10. *Una partita che si gioca a livello locale*, evidenziando come ogni contesto presenti dinamiche e criticità specifiche che devono essere affrontate in modo situato.

Nel passaggio analizzato emerge anche un ulteriore aspetto di rilievo: l'operatrice racconta di percepire il proprio ruolo come quello di una figura affidabile e presente per destinatari UNICORE, tanto da essere riconosciuta dagli stessi come “una mamma”. Pur

riconoscendo le ambivalenze che un rapporto troppo coinvolto può generare, sottolinea l'importanza di avere punti di riferimento stabili, capaci di offrire ascolto, prossimità e fiducia. Etichette come “*Ricercando affetto*” e “*Rapporto frequente aumenta capacità di comprensione e di anticipazione*” hanno contribuito a delineare una nuova proto-categoria 15. *Importanza di relazioni di fiducia*, rafforzata anche dalle dichiarazioni di destinatario che sottolineavano il ruolo fondamentale di alcune figure nella loro esperienza. Tra le espressioni più significative, l'affermazione «*basically she was our mother*», o i racconti di gratitudine nei confronti di mediatori culturali che li hanno accompagnati.

La tabella che segue presenta il passaggio dell'intervista a cui si fa riferimento e le rispettive etichette concettuali assegnate.

Tabella 10 - Esempio di codifica aperta utile alla creazione di nuove proto-categorie.

Int 9. Studenti e studentesse UNICORE università grande	Codifica
<p>A - We never had those never had oral exams and the grading system is also different.. until I graduated, I didn't understand how they.. like the thing will come about. Just like how, how is it working? I didn't understood it, how it adds up? and those things... I think maybe it is basic for the Italians, they probably don't think there are people that they might not understand it. (...)</p> <p>B - Other things that surprised me about the classes were like in our class we had like 3, maybe 4 Italians. Most of them were from India, Pakistan, Iran, not really Africa. So it was like an international class, so the language was English for everybody, everybody was speaking it in, even the Italians had to speak English with us. So yeah, that was interesting. I I didn't expect that one. I thought it was going to be full of Italians, but it was not. And it was very interesting to meet people from different countries, share the experience in the how strangely similar our life is, even though, people are from India or something, this is very similar. That was interesting and yes, I think the the difference was that one. That is not like the weird part.</p> <p>The negative part was I didn't understand, I didn't know that you could take a book from the library, that you can borrow and take it home until, like the end. Finally I went. I was doing the thesis. I</p>	<p><i>Abituarsi al nuovo sistema educativo</i></p> <p><i>Confessa di non aver capito il sistema delle valutazioni fino alla laurea</i></p> <p>Sorprende la presenza di pochi italiani nel corso di laurea scelto</p> <p>In vivo “It was very interesting to meet people from different countries, share the experience in the how strangely similar our life is”</p> <p>Ottenere informazioni è un problema. Nessuno lo informa che è possibile prendere libri in prestito</p>

<p>didn't know that you can take a book from the university, borrow it and spend a few weeks with it.</p>	
<p>B – Yeah, we were missing some of this information and another thing. We didn't have the academic tutors which followed us academically even though we had some other kind of tutor, like there where this Association, you've heard this? Next Generation, they were supporting us on bureaucratic issues and any issue related to the documents, health insurance or other kind of services we need translators and to to... when we go to the offices or when we don't know how to handle the bureaucratic issue, they would support us. But academically, since we have different background, field of study, it would be better for the university to provide individual mentor academically. I know in some other European universities every students who go to Germany or other universities, they will have personal mentor who follows up and gives feedback or guidance for the students, so it would have been helpful if we had academic mentor in doing our study period, but overall this was the situation.</p>	<p>Assenza di un peer o tutor accademico ma supporto ricevuto da partner locale</p> <p>Composizione partenariato e servizi offerti. Soddisfazione</p> <p>Suggerimento di includere mentoring accademico</p>
<p>A great deal of support to tell the truth, like in the professors, basically she was our mother like she was supporting us everywhere, then from next generation, the president of *Nome associazione*. Yeah, he was there with us at every step of the documentation process, going to stress the university, going to questura, I mean every appointment he was there with us translating.</p>	<p>Si riferisce ad una persona come “basically she was our mother”</p> <p>Supporto burocratico e linguistico. Ruolo cruciale svolto dal mediatore culturale</p>

L’estratto apre a ulteriori piste di riflessione. Qui i destinatari e le destinatarie raccontano le difficoltà incontrate nell’adattarsi al nuovo contesto accademico, evidenziando in particolare quanto sia complesso ottenere informazioni essenziali per orientarsi nella vita universitaria, come la possibilità di prendere in prestito i libri in biblioteca. Informazioni che spesso non vengono fornite in modo esplicito o facilmente accessibile. In questa direzione etichette come *“Ottenere informazioni è un problema. Nessuno lo informa che è possibile prendere libri in prestito”* o *“Confessa di non aver capito il sistema delle valutazioni fino alla laurea”* hanno contribuito a far emergere la proto-categoria **13. Difficoltà per gli studenti e studentesse.**

Nello specifico le trascrizioni delle ulteriori 5 interviste hanno portato a definire 7 nuove proto-categorie e la tabella che segue riporta i nomi di tutte le proto-categorie create in seguito alle prime 11 interviste.

Tabella 11 - Elenco proto-categorie emerse al termine dei primi due turni di interviste condotte in Italia.

1. Ossatura del progetto (livello nazionale)
2. Chiarimenti su aspetti legali
3. Corrispondenza UNHCR – università
4. Disomogeneità dei partenariati locali
5. Rigidità procedurale
6. Turn-over persone coinvolte (tutor, partner, referenti di progetto)
7. Opportunità per definire un modello di accoglienza strutturato
8. Criticità secondo i partner
9. Attività pre-partenza da sviluppare
10. Una partita che si gioca a livello locale
11. Prospettive a lungo termine (post laurea)
12. Opportunità limitate
13. Difficoltà per gli studenti e studentesse
14. Profilo dei destinatari
15. Relazioni di fiducia per uscire dall’isolamento
16. Aggiustare le aspettative
17. Orientamento e accompagnamento

Al fine di rendere il più trasparente possibile il processo di analisi che ha portato dalla codifica iniziale alla codifica focalizzata, qui di seguito si approfondiranno le 11 proto-categorie raffigurate in grassetto nella Tabella (sopra) le quali si sono poi dimostrate il l’asse attorno al quale si è lavorato per definire la teoria fondata.

- **Opportunità per definire un modello di accoglienza strutturato**

Nel corso delle prime interviste ai e alle referenti di progetto delle università italiane, è emersa una visione condivisa secondo cui UNICORE può rappresentare un’occasione per superare la logica dell’emergenza e avviare la costruzione di un modello di accoglienza più strutturato, replicabile e capace di estendersi oltre il perimetro del progetto stesso.

La proto-categoria è stata costruita accostando etichette concettuali come si può notare nella figura che segue.

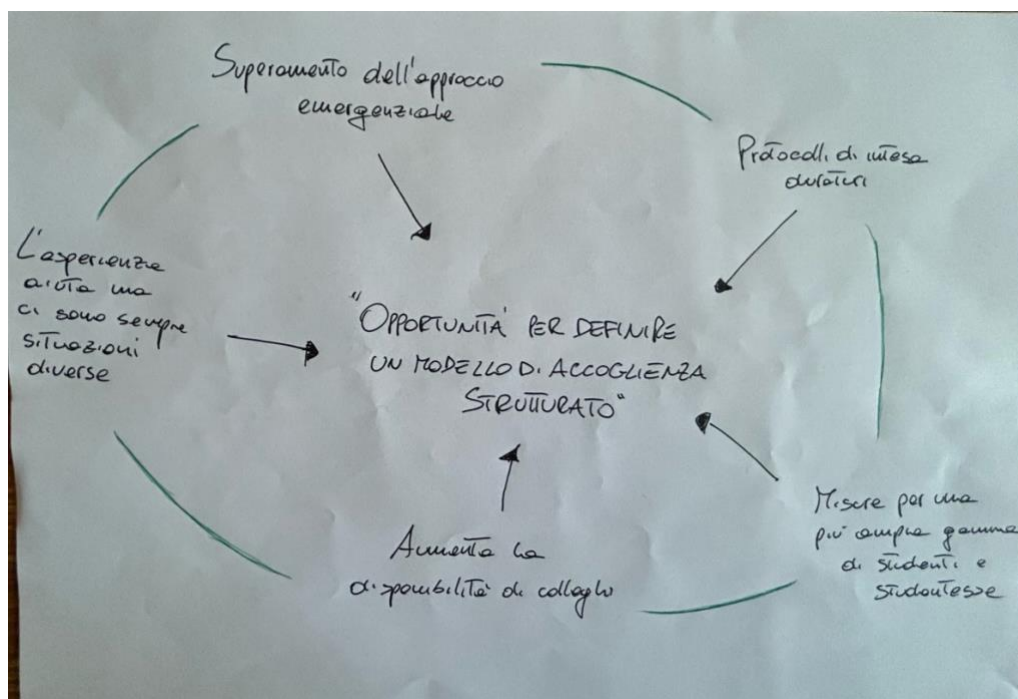


Figura 6 - Esempio di accostamento etichette per la definizione di proto-categorie.

Una nota redatta durante la codifica ha inoltre fissato un passaggio interpretativo importante: l'attenzione unica in termini di servizi e accompagnamento garantita a destinatari e destinatarie UNICORE, è percepita come uno stimolo a progettare un modello di presa in carico capace di includere una platea studentesca più ampia. Di seguito quanto annotato: *“UNICORE prevede servizi che solitamente non sono garantiti per altri studenti e studentesse rifugiate o più in generale vulnerabili. Questa attenzione maggiore è vero che può creare delle differenze di trattamento ma viene enunciata come occasione e stimolo per impegnarsi a definire un modello di presa in carico in grado di rispondere alle necessità di una popolazione ben più ampia.”*

- **Partita che si gioca a livello locale**

Dalle prime interviste è emerso chiaramente che, pur essendo inserito in una cornice nazionale, il progetto UNICORE si realizza concretamente nei singoli contesti locali. Sono le università, infatti, a doversi occupare non solo dell'accoglienza accademica, ma anche della costruzione di una rete di supporto che garantisca servizi essenziali come l'alloggio, il vitto, l'assistenza sanitaria, il supporto psicologico.

In base alle risorse disponibili e all'esperienza maturata nel campo dell'accoglienza di studenti e studentesse *displaced*, ogni ateneo mette in campo strategie, servizi e iniziative. Questo aspetto può generare forti differenze tra le università: nei tempi di selezione e arrivo, nell'importo e nella frequenza delle borse di studio, nel numero di pasti garantiti, nella presenza o meno di tutor e via dicendo. Differenze che si possono riscontrare anche tra destinatari presso la stessa università, ma selezionati per edizioni diverse.

La proto-categoria è stata costruita a partire da etichette concettuali come "*referente amico*", "*poche persone stanno sul campo*", "*differenze nei servizi offerti dagli atenei*", "*stipula protocollo d'intesa – partita che si gioca a livello locale*", "*necessità di ampliare la rete locale*", "*una borsa all'anno è un impegno economicamente gravoso*". Queste evidenziano una variabilità rilevante nell'attuazione del progetto, che ha sollevato domande su come le diverse organizzazioni interne e le relazioni tra attori nei diversi contesti influenzano l'esperienza dei destinatari.

- **Disomogeneità dei partenariati locali**

Parallelamente alla definizione della categoria "Partita che si gioca a livello locale", è emersa con forza l'importanza dei partenariati costruiti nei singoli contesti. Se da un lato il reinsediamento dipende in gran parte dai servizi introdotti dalle università, dall'altro è evidente che tali servizi non possono essere garantiti senza una rete di attori locali capaci di condividere responsabilità e funzioni. La costituzione di partenariati tra atenei, associazioni, enti e organizzazioni del territorio si configura dunque come un elemento determinante, ma non uniforme.

Alle università viene richiesto di attivare e coordinare servizi che esulano dalle loro competenze istituzionali, come il supporto legale e amministrativo (es. richiesta e rinnovo del permesso di soggiorno, codice fiscale), l'orientamento ai servizi sanitari, la copertura delle spese necessarie nei primi giorni dall'arrivo, l'accompagnamento per visite mediche e la definizione di percorsi individualizzati di inserimento sociale e lavorativo. Per affrontare queste necessità, gli atenei devono individuare e coinvolgere partner affidabili, capaci di garantire continuità e competenze specifiche.

La costruzione dei partenariati è un tema centrale nelle riunioni di coordinamento promossi da UNHCR Italia prima di ogni edizione: tali incontri sono fondamentali per condividere criticità e definire soluzioni comuni. Dalle osservazioni sono emersi due profili di università:

- Quelle con esperienza nell'accoglienza di studenti e studentesse *displaced*, dotati di reti di supporto già consolidate;
- Quelle alle prime esperienze, per cui costruire una rete adeguata è una sfida che richiede tempo, risorse e capacità di dialogo con la società civile.

Etichette come *“pacchetto dei servizi offerti”*, *“composizione partenariato”*, *“ricercando partner”*, *“comunicazione partner nazionale – partner locale”*, *“supporto psicologico garantito”*, *“partner importante per ricerca lavoro”* e *“presenza di Caritas nei partenariati degli atenei della regione”* restituiscono un quadro variegato e legato alle specificità territoriali.

Sebbene ogni università costruisca la propria rete in modo autonomo, negli anni Diaconia Valdese ha lavorato per offrire una cornice di riferimento condivisa, suggerendo un insieme minimo di servizi che le reti locali devono garantire. Tra questi figurano:

1. **Borsa di studio:** copre spese quotidiane (igiene, telefono, materiali).
2. **Alloggio:** preferibile in residenza universitaria, completo di forniture essenziali.
3. **Vitto:** mensa gratuita o fondi per alimenti e possibilità di cucinare.
4. **Durata servizi:** estensione fino a 30 mesi anche post-laurea.
5. **Supporto legale/amministrativo:** partner dedicato + copertura permesso soggiorno.

6. **Assistenza sanitaria:** iscrizione a Sistema Sanitario Nazionale o assicurazione + fondo per spese mediche.

7. **Supporto psicologico:** servizio attivabile al bisogno.

8. **Inclusione sociale:** figura o associazione di riferimento sul territorio.

9. **Computer:** fornitura o accesso garantito.

10. **Trasporti:** abbonamento mezzi pubblici.

11. **Tassa regionale:** copertura o esenzione.

12. **SIM:** fornitura o orientamento all'acquisto.

13. **CIMEA:** copertura costo.

- **Rigidità procedurale**

Tra gli aspetti più complessi da gestire a livello locale per la realizzazione del progetto vi è la difficoltà da parte degli atenei a risolvere pratiche amministrative non ordinarie e complesse. In altre parole, gli uffici amministrativi, spesso già in affanno per carenza di personale, faticano a gestire situazioni che richiedono attenzione individualizzata, flessibilità operativa e rapidità d'azione. Inoltre, emerge la tendenza a trattare tutte le pratiche "alla pari", senza riconoscere che, in certi casi, una corsia preferenziale non rappresenta un privilegio ma una condizione necessaria per garantire l'equità.

Il problema, segnalato in entrambi i turni di interviste, non riguarda solo l'ambito universitario ma si estende ad altri enti, come questure e istituti bancari. Le interviste hanno messo in evidenza come molte delle difficoltà incontrate dai destinatari e dalle destinatarie siano legate a vincoli procedurali rigidi sbloccati solo grazie all'intervento diretto dei referenti di progetto.

Così, etichette come "burocrazia lunga e complessa", "apertura conto corrente", "nessuna corsia preferenziale", o "rigidità amministrativa" mostrano come il sistema

fatichi a adattarsi alle specificità della popolazione UNICORE che, ad esempio, deve presentare nei tempi prestabiliti l'ISEE per mantenere il posto letto in residenza, ma chi e quando li informa? Chi li supporta nelle procedure per ottenerlo?

- **Orientamento e accompagnamento**

Mentre le categorie precedenti si sono concentrate sugli aspetti strutturali e organizzativi del progetto, “Orientamento e accompagnamento” si focalizza sulle iniziative concrete attivate dai singoli atenei per accompagnare studenti e studentesse UNICORE sin dal loro arrivo in Italia.

Dai primi due turni di interviste si è notato come, nei diversi contesti locali, la costruzione di servizi di orientamento e accompagnamento venga riconosciuta come un elemento fondamentale del processo di reinsediamento. Dall'analisi emergono due principali linee di intervento: da un lato, un orientamento amministrativo e legale —affidato agli sportelli per studenti e studentesse internazionali delle università, ai rami locali dei partner nazionali (Diaconia Valdese) o a partner locali esperti; dall'altro, un insieme di azioni finalizzate ad accompagnare i destinatari e le destinatarie lungo tutto il percorso, riconoscendo come ugualmente importante una efficace inclusione nel territorio, che non può prescindere da un supporto accademico, dal sostegno psicologico e da attività di inclusione sociale.

Il supporto accademico si articola nella presenza di tutor (studenti e studentesse part-time, tutor di dipartimento o simili, ex destinatari), docenti referenti e presidenti di corso di laurea, che rappresentano punti di riferimento costanti. Il sostegno psicologico viene garantito attraverso i servizi universitari preesistenti oppure in collaborazione con associazioni esterni. Le iniziative per l'inclusione nel territorio variano da contesto a contesto, ma sono generalmente affidate ad associazioni locali.

Le etichette concettuali che hanno dato forma a questa categoria — *“Tutor veicolo che riduce le barriere linguistiche”*, *“Coinvolgimento presidenti di corso”*, *“Referente come reception”*, *“Supporto documentale sin dall'arrivo”*, *“Sistema di mutuo soccorso tra pari”*, *“Tutor punto di riferimento per partner locali”*, *“Interazione tra docenti, tutor e*

destinatari” — restituiscono la varietà e la dimensione relazionale di queste iniziative, che si rivelano cruciali per garantire la qualità dell’esperienza.

- **Relazioni di fiducia per uscire dall’isolamento**

Dalle interviste, in particolare con i destinatari e le destinatarie, e dalle osservazioni etnografiche condotte sia nel primo che nel secondo turno di interviste, emerge con chiarezza come, nonostante l’impegno delle università e dei partner, l’arrivo in Italia venga vissuto come un momento segnato da un senso di spaesamento che si intreccia ad un senso di solitudine.

L’ingresso in un nuovo contesto avviene spesso in un periodo freddo e vicino alle feste, quando le università e le residenze si svuotano e le occasioni di socialità si riducono. A ciò si aggiungono la difficoltà nel comprendere la lingua e di interazione con la popolazione locale e nel reperire informazioni utili a decifrare le dinamiche oltre quelle accademiche, la mancanza di spazi e occasioni strutturate per entrare in relazione con studenti e studentesse locali/italiani e la necessità di recuperare lezioni già iniziate.

L’insieme di tali condizioni, più che episodiche, limita le occasioni di incontro con il nuovo tessuto sociale e induce la popolazione UNICORE ad assumere posizioni defilate e marginali che mantengono per ben oltre le prime settimane dall’arrivo in Italia.

In questo quadro, la presenza di figure quali tutor e referenti – o altre figure dedicate – assumono un valore unico. Sono spesso queste figure ad intercettare i segnali di sconforto e fatica, accompagnare negli aspetti pratici della quotidianità e offrire presenza e ascolto, contribuendo a generare fiducia. Ed i destinatari ne parlano con gratitudine. Allo stesso tempo, le stesse figure che si prendono carico della quotidianità di queste persone raccontano di una complessità unica che richiede azioni extra-ordinarie che vanno ben oltre le mansioni previste e di farsi portatori e portatrici di un carico emotivo notevole, sottolineando il bisogno di una condivisione maggiore nel supporto.

Etichette come “*Tutor primo amico*”, “*Supporto morale nei momenti di difficoltà*”, “*Isolamento degli studenti e studentesse*”, “*Difficoltà a chiedere aiuto per dignità*” e “*Necessità di qualcuno che accompagni*” restituiscono con chiarezza quanto le relazioni di

fiducia siano elementi centrali per trasformare l'arrivo in Italia in un percorso graduale verso l'autonomia.

- **Turnover personale coinvolto**

Se le relazioni di fiducia rappresentano un elemento chiave nel percorso di reinsediamento, il frequente turnover delle persone coinvolte nel progetto costituisce un ostacolo significativo alla loro costruzione e continuità, ma non solo. Il ritiro di un partner, il mancato rinnovo dei contratti con i tutor, la scelta di affiancare studenti e studentesse-tutor con incarichi brevi (le cosiddette 150 ore), il cambio di referenti o le modifiche nel personale amministrativo degli atenei — spesso dovute a riorganizzazioni interne — da un lato compromettono la possibilità di garantire punti di riferimento stabili, dall'altro causano una perdita di competenze fondamentali per affrontare le specificità del progetto.

Ciò impone un costante sforzo di riformulazione, riattivazione, adattamento e rende difficile tanto l'acquisizione quanto la conservazione di conoscenze operative, oltre a impedire forme di pianificazione a medio termine ostacolata anche dall'assenza di personale esclusivamente dedicato. Etichette come “*Tutor non rinnovato*”, “*Cambi frequenti dei referenti*”, “*Smantellamento della rete*”, “*Necessità di personale dedicato*” hanno fatto emergere con forza questa proto-categoria. In questo caso, propongo anche un passaggio di intervista che più di ogni altra spiegazione chiarisce, a livello pratico-organizzativo, cosa comporti il cambio del personale coinvolto.

“Una grossa parte del lavoro è stato, è e sarà quella di tenere vivo il partenariato locale. Noi abbiamo un partenariato locale che è abbastanza consistente, anche qui nel confronto con UNHCR quello che ci hanno detto è che questo partenariato è un partenariato molto ricco, però al contempo è anche difficile perché quando ci sono tanti soggetti tenerli insieme, dividere i compiti tenendo presente che ogni soggetto anno dopo anno magari cambia il suo impegno... è un qualcosa che ogni anno rimane nella sostanza, ma cambia nei contributi di ognuno, nelle presenze di ognuno, anche nella visione di ogni partner rispetto al progetto. Quindi ogni anno, ogni anno ogni riunione potremmo dire, ci ritroviamo magari con dei contributi diversi, con delle dinamiche diversificate, eccetera, anche questa è una parte consistente del progetto e per il suo successo” (Referente - Int. 6. 04/12/2023).

- **Difficoltà per gli studenti e studentesse**

L'incontro con i destinatari e le destinatarie durante interviste, incontri informali e osservazioni nei luoghi da loro abitati e frequentati ha permesso di far emergere un'articolata gamma di criticità che riflettono sia limiti strutturali del progetto, sia dimensioni legate alle esperienze individuali.

Così, "Difficoltà per studenti e studentesse" si configura quindi come una categoria ombrello, costruita per raccogliere, nominare e tenere traccia di una serie di ostacoli e snodi critici – alcuni già emersi in precedenti categorie, altri solo marginalmente accennati – così come percepiti da studenti e studentesse. Anticipare una sintesi definitiva o individuare gerarchie tra i problemi rilevati sarebbe stato prematuro e avrebbe rischiato di escludere piste di analisi ancora in divenire. Per riassumere le difficoltà discusse si propone un diagramma.



Figura 7 - Modello riassuntivo delle difficoltà riscontrate da destinataria del progetto UNICORE.

- **Opportunità limitate**

Dall'analisi iniziale emerge un quadro in cui il concetto di opportunità si intreccia costantemente con vincoli di varia natura, sia nelle fasi di accesso al programma, sia durante il percorso universitario.

Fasi di accesso al programma. L'edizione UNICORE 6.0 ha registrato la partecipazione al progetto di circa 800 persone a fronte di 65 posti disponibili, poi ridotti a 63: un tasso di accesso inferiore all'8%. A ciò si aggiungono criteri di selezione stringenti: l'esclusione dei richiedenti asilo, l'obbligo di presentare un *Grade Point Average* (GPA) non inferiore a 24/30 (equivalente a 3.0), la dimostrazione certificata della lingua inglese a livello B2, la preferenza per candidati più giovani in caso di punteggio equivalente. Tali vincoli, se da un lato possono essere letti come garanzie di "prontezza accademica", dall'altro rischiano di escludere profili meritevoli ma non conformi ai canoni imposti dalle università.

Fasi durante il percorso universitario. La partecipazione a programmi di mobilità, quali Erasmus e simili, è problematica per via della durata limitata del permesso di soggiorno rilasciato dalle questure appena giunti in Italia. Inoltre, la scelta di intraprendere il percorso per il riconoscimento della protezione internazionale, formalmente libera, si rivela una delle poche alternative una volta conseguita la laurea, seppur comporti limitazioni per anni. Altri vincoli si manifestano nella gestione del percorso accademico: la pressione a concludere gli studi nei tempi previsti, la difficoltà di trovare fonti di reddito ulteriori alla borsa di studio o ancora l'impossibilità di scegliere dove svolgere il tirocinio curriculare – talvolta organizzato direttamente dall'università – delineano uno spazio d'azione ristretto, in cui gli studenti e studentesse devono continuamente adattarsi a vincoli già definiti.

"They gave us two options: to apply for another one-year permit renewal or to apply for asylum. We decided no matter what, we will go with asylum even if we have to interrupt our studies because we didn't have an option. In this sense they gave us two options" (studente - Int 9. 08/01/2024).

Questa categoria restituisce dunque la tensione tra un progetto che da un lato promuove l'accesso all'istruzione superiore e l'*empowerment* di (poche) persone rifugiate e dall'altro impone una serie di vincoli che limitano la capacità decisionale degli studenti e studentesse.

Più che una “*libera scelta*” si tratta di una “*scelta condizionata*”, in cui ogni decisione è il risultato di compromessi necessari, piuttosto che di possibilità pienamente accessibili.

“*Permesso di soggiorno in scadenza durante Erasmus*”, “*richiesta di asilo dopo la laurea se no blocco della carriera*”, “*Visto per motivi di studio fragile dal punto di vista delle prospettive*”, “*non c’è tempo per valutare opportunità*”, “*Richiesta di asilo non una volontà ma l’unica opzione*”, “*Impossibile cambiare corso di studi*”. Queste le etichette più esaustive che hanno dato forma alla proto-categoria.

- **Aggiustare le aspettative**

Durante le interviste, studenti e studentesse coinvolte in questa fase sono stati invitati a riflettere sul divario tra le aspettative con cui sono arrivati in Italia e ciò che hanno effettivamente incontrato nei nuovi contesti. Da questo confronto è emersa la necessità di riformulare le proprie attese iniziali, in modi e con esiti differenti.

Alcuni racconti evidenziano una sorpresa inattesa e stimolante: l’inserimento in classi con una forte componente internazionale ha permesso di riconoscere affinità con studenti e studentesse provenienti da contesti geografici molto diversi (“*How strangely similar our life is*”), mentre la possibilità di scegliere corsi opzionali o la percezione di una minore competizione all’interno dei corsi hanno spinto a riconsiderare positivamente il nuovo sistema educativo (“*No really, I did not find any difference. But I found the exams are a bit easier compared to the one I was used to*”).

Altri aspetti hanno invece richiesto un aggiustamento più faticoso: tra questi, la difficoltà imprevista nell’apprendimento della lingua italiana, l’abituarsi a nuove abitudini culinarie (“*pasta, pasta, pasta*”), il clima rigido, o ancora l’incongruenza tra il proprio percorso accademico e le opportunità di tirocinio offerte (“*The internship was not aligned with our study field*”). In alcuni casi, emerge anche un senso di disillusione rispetto a promesse non mantenute su alloggio o percorsi futuri.

La categoria raccoglie dunque quei materiali in cui l’esperienza del reinsediamento si presenta come un continuo processo di negoziazione tra ciò che si immaginava e ciò che si incontra, tra ciò che si sperava e ciò che si costruisce nel tempo.

- **Attività pre-partenza da sviluppare**

Un aspetto frequentemente indicato come snodo critico da diversi attori e attrici intervistate è la fase pre-partenza, intesa come l'insieme delle azioni che precedono l'arrivo dei destinatari in Italia. Si tratta di una sequenza di passaggi complessi, che coinvolgono una pluralità di attori e richiedono un coordinamento accurato tra livelli differenti: internazionali, nazionali e locali.

UNHCR Italia svolge un ruolo di regia: oltre a gestire la piattaforma per le candidature e a definire il calendario operativo, si occupa di stabilire e mantenere relazioni con i Paesi di asilo, che variano parzialmente a ogni edizione, e questo richiede

“un coordinamento estremamente solido, regolare e devo dire anche abbastanza complesso con le operazioni nei paesi di asilo, con i nostri colleghi, perché si è rilevata particolarmente impegnativa la questione della verifica della correttezza dei dati” (Partner – Int. 1 27/10/2023).

Diverse sono le sfide ricorrenti da gestire in maniera differente ad ogni edizione (vedi la copertura dei costi sanitari, il finanziamento dei voli o l'attivazione di corsi di lingua online). UNHCR, negli anni, sta attivando delle iniziative di orientamento al progetto rivolte a tutti gli interessati a partecipare al bando, e, in collaborazione con Caritas e la Tavola Valdese, svolge le informative pre-partenza. Queste ultime sono rivolte ai selezionati in attesa di partire nelle quali si trattano aspetti logistici legati al viaggio ma anche questioni legali e servizi di supporto nel territorio di destinazione per una prima gestione delle aspettative.

Una volta terminata la fase di selezione da parte delle università, il rilascio dei documenti di viaggio (CTD) rappresenta l'ostacolo più complesso da superare ed è la principale causa degli arrivi tardivi rispetto l'inizio delle lezioni. Inoltre, è parso interessante come diversi partecipanti abbiano indicato come le attività di orientamento pre-partenza al momento non riescano a spingersi oltre alla comunicazione di informazioni essenziali al viaggio e alla primissima accoglienza.

“Guarda, con il partenariato nella fase pre-partenza noi abbiamo sviluppato questo strumento che sostanzialmente è l’orientamento pre-partenza che facciamo agli studenti e studentesse ed è andato via via migliorandosi nel corso delle 5 edizioni. Sostanzialmente è un incontro a cui partecipano studenti e studentesse, partner nazionali e spesso le operazioni nostre all’estero in cui viene data tutta l’informativa su integrazione, aspetti legali, salute e aspetti relativi alla partenza, biglietto aereo e primissima accoglienza. Uno degli aspetti estremamente importanti che noi sollecitiamo è quello di condividere eventuali esigenze specifiche, vedi le patologie, vedi particolari necessità.” (Partner – Int.7 21/12/2023).

Anche le università italiane giocano un ruolo chiave in questa fase. L’apertura dei bandi e le procedure di selezione spettano ai singoli atenei e ritardi in queste fasi, così come l’eventuale richiesta della dichiarazione di valore, possono comportare il ritardo dell’avvio delle pratiche burocratiche. Inoltre, una volta selezionati, gli atenei avviano un contatto diretto con gli studenti e studentesse per affrontare aspetti pratici legati all’iscrizione e alla didattica.

Nella costruzione di *“Attività pre-partenza da sviluppare”* ci si è imbattuti in una significativa differenza tra la prospettiva delle università e dei partner nazionali e quella dei destinatari. Mentre i primi si concentrano su procedure, scadenze e adempimenti, studenti e studentesse, quando invitati a riflettere sulle fasi pre-partenza esprimono apprezzamento per la semplicità e la trasparenza del processo di candidatura e selezione, per poi soffermarsi sui contesti di vita che hanno lasciato: le condizioni precarie, la separazione dai propri affetti, l’impegno sociale che esercitavano, il senso di responsabilità verso chi, pur altrettanto meritevole, non ha avuto la stessa opportunità.

“They could pick more people because like, the university needs one person... and there are a lot of countries in Africa and the university is only offering one position. So in the future they can increase the numbers, because I know a lot of refugees who would benefit – maybe if it’s not UNICRE maybe other projects – I hope it is something which is going to become bigger in the future” (Studiante – Int.5 04/12/2023).

Ulteriori elementi di riflessione emergono dai racconti di tutor e, in alcuni casi, referenti universitari, che sottolineano quanto sia importante conoscere i vissuti pregressi per poter interpretare atteggiamenti e comportamenti e adattare di conseguenza le forme di supporto.

*“Loro vengono dal campo di rifugiati e stanno un giorno nel campo di rifugiati e nell'altro sono a ***. Il colpo è molto forte. Arrivano spaesati, non capiscono nulla, ed è davvero importante capire questo, capire cosa facevano prima”* (Tutor – Int.8 03/01/2024).

Le tante attività in essere, i tanti attori e la differenza di prospettive evidenzia come la fase pre-partenza non possa essere ridotta a un periodo di transizione. Si tratta di uno snodo cruciale, che può influenzare in modo diretto l'esperienza del reinsediamento. Ed è proprio questo intreccio di prospettive, esigenze e vissuti che mi ha spinto a seguire da vicino tutte le fasi del progetto che precedono l'arrivo in Italia degli studenti e studentesse.

In conclusione. In questa prima sezione ho voluto mettere in evidenza come sono state create le etichette concettuali durante la fase di codifica iniziale, come queste etichette siano state raggruppate per vicinanza semantica e concettuale e quali temi di interesse fossero raccolti nelle proto-categorie. Nella sezione seguente le proto-categorie saranno collegate tra loro, ridefinite e ulteriormente discusse per poi identificare tre principali aree di interesse.

6.1.2 La codifica focalizzata e l'identificazione di tre macrocategorie

Le attività di raccolta dati svolte tra gennaio e marzo 2024 si sono rivelate una fonte preziosa per il proseguimento dell'elaborazione concettuale e, quindi, per il passaggio alla codifica focalizzata. Questa è stata alimentata anche dal dialogo mantenuto aperto, principalmente telefonico, con i destinatari e le destinatarie coinvolte fino a quel momento; la partecipazione all'incontro informativo pre-partenza organizzato da UNHCR Italia e da una osservazione condotta in piena estate (15 agosto) presso una residenza studentesca e proseguita fuori dalla città in compagnia di un destinatario.

L'analisi focalizzata è iniziata con la costruzione di uno schema che potesse aiutarmi a mettere in relazione le 17 proto-categorie, risultato della codifica iniziale, e ad individuare

legami concettuali e ricorrenze. Il mio interesse non si limitava a produrre un inventario di temi o categorie, bensì a studiare un processo cogliendone la dimensione dinamica, le interazioni, le transizioni e le tensioni che lo attraversano. La mappa concettuale che segue è un tentativo di rappresentare quanto emerso. Per una migliore comprensione, si consiglia di ruotare la pagina in senso orizzontale.

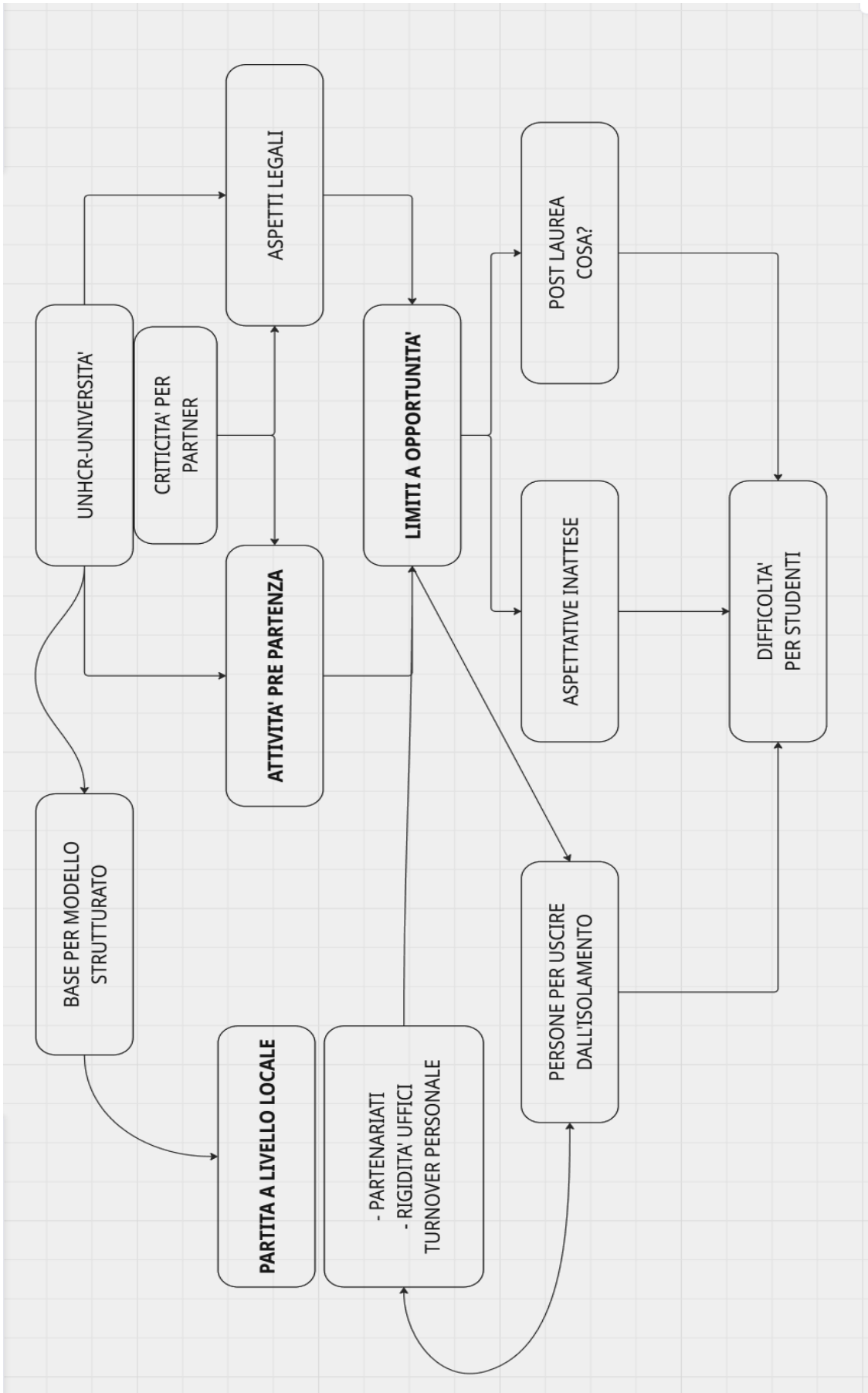


Figura 8 - Mappa concettuale elaborata all'inizio della codifica focalizzata.

La mappa concettuale non intende offrire un modello esaustivo. È stata costruita con l'intento di dare ordine a una mole significativa di dati, nonché sostenere il processo di chiarificazione concettuale valorizzando alcune intuizioni emerse e stimolarne delle nuove. La sua funzione è dunque duplice: da un lato, sintetizzare in forma visiva i primi collegamenti tra le proto-categorie; dall'altro, sostenere l'elaborazione teorica e mettere in luce i nessi concettuali che legano tra loro le proto-categorie.

La lettura suggerita della mappa è verticale, dall'alto verso il basso. Al primo sguardo, è possibile distinguere due blocchi principali. Il primo, collocato sulla sinistra, si sviluppa a partire dalla proto-categoria "*Base per un modello strutturato*" e richiama la possibilità per gli atenei di ampliare l'esperienza UNICORE, nonché offrire un modello di accoglienza e supporto esteso a una platea più ampia di studenti e studentesse. Il secondo blocco, situato sulla destra, riguarda invece le dinamiche che coinvolgono UNHCR, le università e i partner nazionali. In questo caso, il focus si sposta sulla struttura nazionale del progetto e su questioni sistemiche che influenzano il reinsediamento. Questioni sulle quali gli stessi attori continuano a lavorare per trovare soluzioni efficaci.

Iniziando dal blocco di sinistra, esso si sviluppa nell'idea che, pur all'interno di una cornice nazionale condivisa, siano le singole università nei rispettivi contesti a decidere quali servizi offrire, quali soggetti coinvolgere e in quale modalità, mediando ognuna con i propri vincoli istituzionali. È infatti sul piano locale che si attivano e si consolidano relazioni operative e umane che sostengono quotidianamente il percorso di studio e di vita dei destinatari e destinatarie del progetto. Questo implica che, seppur ci siano in atto tentativi di identificare aree di assistenza e supporto che siano coperte in tutti gli atenei, l'accoglienza non è standardizzata, ma riflette le scelte e le risorse di ciascun ateneo. In alcune regioni si è osservato come sia in atto il tentativo di costruire partenariati regionali, nel senso che diversi atenei della stessa regione hanno tra i partner le stesse organizzazioni, istituti e associazioni per l'erogazione dei servizi che esulano l'aspetto accademico; tuttavia, resta evidente che ogni realtà accademica ha la "palla in mano" e si assume la responsabilità nella configurazione del proprio modello di accoglienza.

Se questa autonomia permette di modellare l'accoglienza in base alle risorse e alle specificità del territorio, emergono al contempo criticità.

La costruzione e il mantenimento di reti di supporto efficaci richiede investimenti di tempo, energie e persone: risorse tutt'altro che scontate. Tagli ai finanziamenti, priorità mutevoli, esperienze pregresse non sempre positive possono compromettere l'equilibrio dei partenariati e rendere necessario, di anno in anno, un faticoso lavoro di ricostruzione. Infatti, analizzando la dimensione locale del progetto un aspetto critico è quello che si è definito "*turnover del personale coinvolto*" in quanto cambi di referenti, tutor, operatori dei partner e personale amministrativo generano una perdita di conoscenze operative e relazionali fondamentali per accompagnare una popolazione studentesca portatrice di bisogni specifici. L'impatto di tale discontinuità non si limita al versante organizzativo/strutturale ma colpisce direttamente la popolazione UNICORE. Perdere una figura di riferimento significa rallentare e interrompere processi di conoscenza e rapporti di fiducia fondamentali nella quotidianità. E così come le expertise, la costruzione di rapporti di fiducia richiede tempo, continuità e prossimità e quando ciò viene a mancare, viene a mancare un'alleanza che agevola il processo di reinsediamento.

Emblematiche, in tal senso, le parole di studenti e studentesse della prima e della quarta edizione del progetto, che pur a distanza di anni hanno condiviso lo stesso sentimento: "sentirsi un esperimento". Una percezione che restituisce con forza la fragilità del modello strutturato in cui tutto pare essere novità.

A ciò si aggiunge un altro aspetto emerso con frequenza e chiarezza. Se da un lato ci sono referenti di progetto che vanno ben oltre i compiti a loro richiesti, dall'altra ci sono (alcuni) uffici amministrativi la cui scarsa flessibilità e disponibilità finisce per ostacolare procedure che non possono essere rallentate. Il personale amministrativo viene percepito come poco disponibile ad adattarsi alle esigenze specifiche dei destinatari e più persone hanno fatto riferimento alla necessità di introdurre tra organi di ateneo figure dedicate esclusivamente alla popolazione studentesca rifugiata, richiedente asilo e profili simili.

L'analisi della dimensione locale del progetto ha portato a questo punto la riflessione sul potenziale del progetto UNICORE: non solo come dispositivo di accesso agli studi, ma come occasione concreta per rafforzare le relazioni tra università, territorio e società civile, superando quell'approccio emergenziale che caratterizza ancora molte realtà accademiche. Perché questo si realizzi, è però necessario che tali relazioni non si interrompano: è infatti la continuità dell'esperienza, delle persone coinvolte e dei legami costruiti a rendere

possibili risposte tempestive e calibrate sui bisogni specifici di una popolazione studentesca dalle caratteristiche uniche. Bisogni che non si limitano alla sfera accademica, ma includono la necessità di costruire reti sociali e occasioni di incontro e riconoscimento nei nuovi contesti di vita.

A questo punto si passa alla spiegazione della parte destra dello schema che richiama l'attenzione sulla dimensione nazionale del progetto: livello al quale operano UNHCR Italia, partner nazionali e le università. La mappa concettuale si sviluppa a partire da due aspetti centrali che rimandano a questioni di natura strutturale: da un lato, le attività pre-partenza, ovvero l'insieme di azioni e iniziative collegate al progetto che precedono l'arrivo in Italia dei destinatari; dall'altro, gli aspetti legali connessi all'ingresso e al soggiorno. Entrambi continuano a rappresentare questioni critiche.

Le attività pre-partenza sono unanimemente riconosciute come uno snodo cruciale. A più di sei edizioni dall'avvio del programma e nonostante le numerose migliorie introdotte – vedi l'anticipazione dei bandi o l'esclusione di Paesi con cui le relazioni diplomatiche risultavano particolarmente complesse – il ritardo nell'arrivo degli studenti e studentesse rispetto all'inizio delle lezioni rimane un problema. Le cause sono molteplici. In particolare, pesano le difficoltà di interlocuzione con le controparti nei Paesi di asilo e la lentezza delle procedure per il rilascio dei CTD. Tuttavia, anche le università contribuiscono a questi rallentamenti: ritardi nell'apertura e chiusura dei bandi, tempi lunghi nelle selezioni e, seppur sempre meno frequente, la richiesta della Dichiarazione di Valore (DdV) possono causare complicazioni.

E qui una prima considerazione. Il periodo che intercorre tra la selezione e l'arrivo effettivo degli studenti e studentesse rappresenta una finestra temporale ampia che potrebbe essere sfruttata per offrire un orientamento mirato e iniziare un processo di supporto che proseguirà all'arrivo. Tuttavia, questa fase non pare essere sufficientemente valorizzata. Le attività informative si concentrano su aspetti logistici e normativi, trascurando elementi situati e contestuali, legati alle specificità geografiche, infrastrutturali e culturali dei territori di destinazione. Tale constatazione ha alimentato una serie di interrogativi che mi hanno accompagnato per diverso tempo: quale ruolo giocano le università in questa fase? Che tipo di contatto attivano con gli studenti e studentesse prima dell'arrivo? Quali informazioni forniscono, e con quale frequenza?

Continuando nell'evoluzione del blocco di destra, un secondo nodo centrale riguarda gli aspetti legali, in particolare la fragilità del permesso di soggiorno per motivi di studio e l'incertezza che questo comporta sia durante il percorso accademico sia dopo la laurea. Di edizione in edizione, i promotori del progetto hanno cercato soluzioni per prolungarne la durata del permesso o estendere i benefici oltre i 24-30 mesi, così da garantire agli studenti e studentesse il tempo necessario per concludere il proprio percorso senza pressioni eccessive. Non sempre però questo avviene.

Il post-laurea rappresenta un'altra fase delicata. Da un lato le difficoltà nel trovare opportunità di impiego, dall'altro nelle menti dei destinatari e delle destinatarie si instaurano dubbi quali: "Voglio restare in Italia? Devo davvero affrontare di nuovo le procedure per ottenere asilo? Quali alternative ho?". Va considerato che per chi ha già sperimentato attese, restrizioni e carichi emotivi legati al riconoscimento della protezione internazionale, l'idea di riattraversare quelle procedure può riaprire ferite e riportare a galla esperienze traumatiche.

A ciò, si aggiunge la necessaria riformulazione delle aspettative. Se infatti viene espresso apprezzamento e gratitudine per l'opportunità di partecipare al progetto, continuare gli studi e migliorare sensibilmente gli standard di vita, il futuro si concretizza più come un orizzonte limitato di opportunità piuttosto che un ventaglio dal quale scegliere.

In sintesi, il blocco di destra restituisce un quadro complesso in cui si presentano una serie di criticità che riguardano sia le fasi che precedono l'arrivo in Italia, sia quelle successive all'accesso all'offerta formativa. In questo caso, il nodo non riguarda le pratiche messe in atto a livello locale, quanto la difficoltà di risolvere sfide di natura sistemica che finiscono per condizionare in modo significativo l'esperienza complessiva dei partecipanti, anche oltre il termine degli studi. La mappa evidenzia, in particolare, due ambiti considerati critici dai partner nazionali: da un lato, le "attività pre-partenza", che faticano a garantire un orientamento efficace e differenziato; dall'altro, gli "aspetti legali" legati al permesso di soggiorno, la cui fragilità si manifesta soprattutto nelle fasi finali del percorso accademico.

Ma non è tutto. Per quanto siano stati presentati come due blocchi distinti, la dimensione locale e quella nazionale non operano in maniera separata. Anzi, si intrecciano in più fasi e modalità, influenzandosi reciprocamente.

Infatti, se i “*Limiti alle opportunità*” sono principalmente dovuti a vincoli sistemici, anche la dimensione locale gioca un ruolo. La composizione dei partenariati, il “turnover del personale e la rigidità degli uffici possono influenzare positivamente o negativamente queste opportunità. Per esempio, la presenza nel partenariato di agenzie per il lavoro può supportare la transizione verso il mercato del lavoro. Viceversa, il continuo avvicinarsi di persone e associazioni in supporto può comportare una difficoltà nell’inserimento sociale e ridurre il ventaglio delle opportunità.

In questa direzione, si inizia anche a riflettere sul fatto che l’isolamento dichiarato e constatato possa essere collegato tanto al “*Turnover del personale*” quanto alla costruzione di partenariati che non tengono in considerazione i bisogni di socialità dei destinatari e delle destinatarie. Ciò comporta una separazione dal tessuto sociale, la mancanza di stimoli all’apprendimento della lingua, un ridotto sviluppo di autonomia e una dipendenza dalle scelte che l’università compie per loro. La mappa infatti mostra una certa circolarità tra la dimensione locale, i “*Limiti alle opportunità*” e la necessità di “*Relazioni di fiducia per uscire dall’isolamento*”. Questo sarà un aspetto che verrà investigato maggiormente nelle seguenti fasi.

La mappa restituisce l’immagine di una rete complessa di elementi interdipendenti dove dimensione locale e nazionale si intrecciano generando effetti che si riflettono sull’esperienza degli studenti e studentesse. È in questo senso che la categoria “*Difficoltà per studenti e studentesse*” – posta alla base della mappa – agisce come punto di raccordo tra i due livelli.

Tale elaborazione concettuale ha permesso di raggruppare le proto-categorie, identificare dei cluster e collegare le diverse aree di significato. La mappa concettuale che segue mostra esattamente questo.

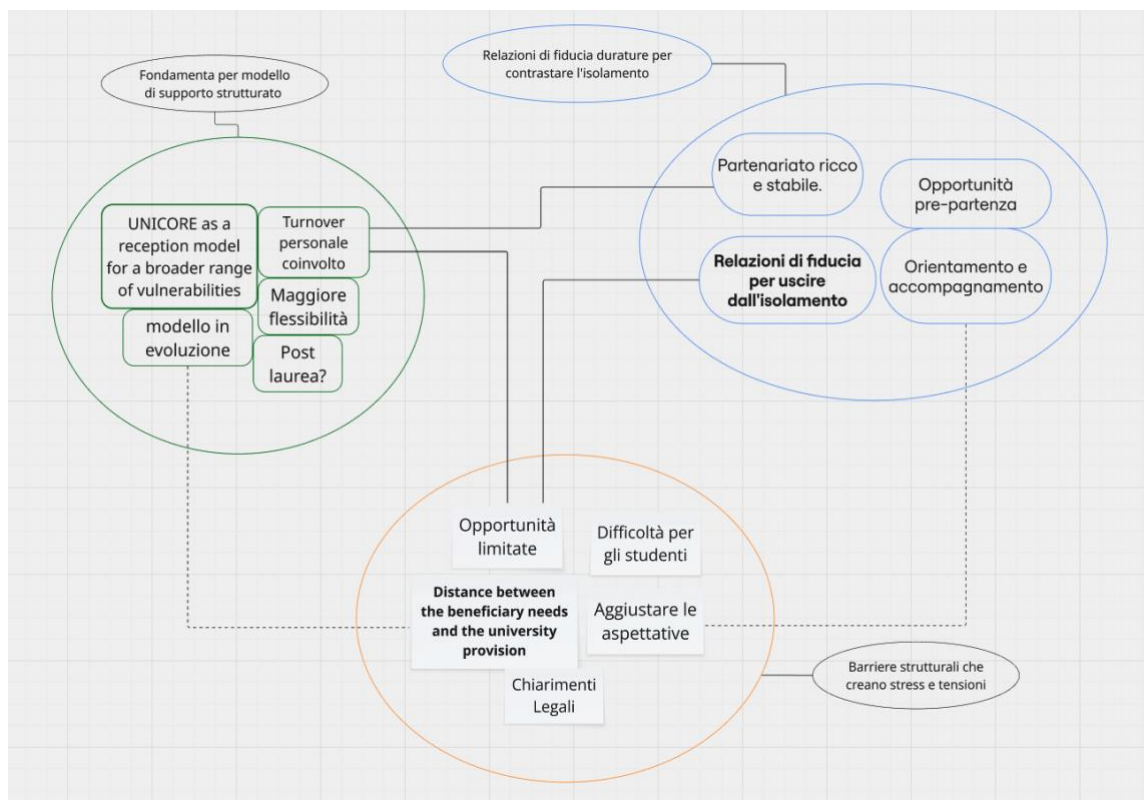


Figura 9 - Schema risultato dell'analisi focalizzata. Mostra la definizione di macroaree e i primi collegamenti tra queste.

Lo schema è il risultato di un lavoro di sintesi e di ridefinizione delle proto-categorie che ha supportato l'identificazione e la definizione di tre macrocategorie:

- Fondamenta per un modello di supporto strutturato
- Distanza tra esigenze dei destinatari e i servizi a disposizione
- Relazioni di fiducia durature per contrastare l'isolamento

Qui di seguito si esplicita il ragionamento che ha portato alla definizione di ciascuna.

- **Fondamenta per un modello di supporto**

Nel momento in cui si scrive (agosto 2025), sono in corso le fasi pre-partenza dell'edizione UNICORE 7.0. Dopo sei edizioni, si può affermare che il progetto ha raggiunto una fase di consolidamento. Lo dimostrano il progressivo coinvolgimento di nuove università, il miglioramento del coordinamento operativo, l'identificazione di Paesi di asilo che garantiscano il rilascio di CTD dalla durata pluriennale, la creazione di una

associazione/comitato/collettivo di studenti e studentesse UNICORE di diverse edizioni per ricevere più facilmente feedback, nonché la sottomissione annuale di questionari di gradimento per monitorare il progetto. Quindi – seppur in costante evoluzione – UNICORE è un progetto consolidato nella sua struttura. Così si esprime un operatore

“C’è stata una maturazione del progetto questo è evidente. Si percepisce dal costante incremento delle università coinvolte e soprattutto ti posso dire, quando si passa da progetto a servizio, come dire, quando la percezione che si ha è quella non tanto di un progetto pilota sperimentale, ma di una attività ordinaria che si fa perché si deve fare – e lo dico nell’accezione migliore del termine – vuol dire che il progetto è entrato nella sua piena maturità e noi siamo in questa fase. Cioè, non è da ragionare di anno in anno se facciamo UNICORE 6.0 o 7.0. UNICORE si fa, è una cosa che ormai fa parte delle attività ordinarie e questo per me è un ottimo risultato” (Partner - Int.7 21/12/2023).

Questa visione, tuttavia, coesiste con una realtà locale ben più eterogenea, dove continuità e consolidamento non sono ancora universalmente raggiunti. La partecipazione delle università al progetto si discute annualmente e deve essere approvata dagli organi accademici. Qui entrano in gioco la disponibilità effettiva di risorse e le esperienze degli anni precedenti. Ciò è anche dimostrato dal fatto che ogni anno alcuni atenei decidono di non riproporre il loro impegno, oppure che diversi atenei hanno sì confermato la partecipazione nel tempo, ma non sono riusciti ad ampliare il numero delle posizioni offerte. Qui di seguito le parole di una referente di progetto.

“Il primo anno (...) abbiamo pensato di andare cauti, di sperimentare questo progetto con una posizione. C’è ovviamente anche un contorno finanziario in merito perché ovviamente questi studenti e studentesse necessitano di tanti elementi, (...). Quindi il primo anno le motivazioni sono state: partiamo e vediamo. Il secondo anno (sorride), proprio perché il primo anno ha avuto questa dinamica, questo allontanamento, il secondo anno siamo un po’ ripartiti da capo e ovviamente, dopo quello che è successo, non si poteva che ripartire con una persona. Anche in accordo con gli organi di ateneo siamo ripartiti con una posizione. Chiaro che questa era anche una posizione di cautela.” (Prof.ssa – Int.6 04/12/2023).

L'esperienza maturata con il progetto UNICORE non si esaurisce nell'attuazione puntuale delle attività previste, ma in alcuni contesti si sta trasformando in un volano per una riflessione più ampia sul ruolo delle università nell'accoglienza di studenti e studentesse rifugiate, richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale. L'adozione del Manifesto dell'Università Inclusiva (MUI), in alcuni casi contemporanea o immediatamente successiva all'adesione al progetto UNICORE, ha contribuito a dare coerenza e continuità a queste scelte. UNICORE non è percepito come un'iniziativa isolata, ma come parte integrante di una strategia più ampia, orientata a sistematizzare e rafforzare le politiche di inclusione:

“Quando noi siamo partiti è partito il manifesto dell'università inclusiva (MUI) e al contempo UNICORE. Non c'è stata prima una adesione al manifesto e poi a UNICORE ma tutto assieme. Considerando questo la scelta è stata fatta anche dicendoci... il partenariato locale che costruiamo per UNICORE può servire per gli studenti e studentesse rifugiatei che già abbiamo qua. Le esperienze possono poi contribuire una all'altra” (Referente - Int.6 04/12/2023).

La testimonianza sottolinea il potenziale di UNICORE come base per attivare un processo di innovazione istituzionale. La partecipazione al progetto fa emergere barriere sistemiche all'interno degli atenei e le competenze acquisite grazie all'esperienza con una tale casistica genera competenze che permettono al personale coinvolto di segnalare criticità, suggerire modifiche organizzative e orientare le politiche di ateneo. Si osservano, in questa direzione, l'avvio di processi di adattamento e consolidamento delle strutture di ateneo. Di seguito si riporta un altro esempio significativo:

“Prima c'era un unico ufficio, c'era l'ufficio mobilità e cooperazione quando ancora l'internazionalizzazione non era un cavallo di battaglia. Poi da due anni a questa parte abbiamo aumentato tanto le attività di internazionalizzazione e quindi sono aumentati gli studenti e studentesse internazionali e c'è stata l'esigenza di dividere i servizi e oggi abbiamo l'ufficio mobilità e cooperazione e poi abbiamo l'ufficio studenti e studentesse internazionali. E da quest'anno c'è il capo ufficio, mentre l'anno scorso c'era solo il responsabile” (Personale ateneo – Int.11 12/03/2024).

Le trasformazioni non si limitano alla riorganizzazione interna degli uffici. In alcuni casi la partecipazione a UNICORE ha contribuito a portare modifiche in favore di una specifica popolazione di studenti e studentesse. Un esempio significativo riguarda la possibilità di continuare gli studi (e di conservare i benefici) anche nel momento in cui uno studente decide di richiedere protezione internazionale mentre già iscritto ad un corso di laurea. Questa scelta porta lo studente ad assumere lo status di richiedente protezione, e ai richiedenti protezione, in quell'ateneo, prima del progetto UNICORE, era consentita solo l'iscrizione ai corsi singoli, con ridotte forme di supporto. Tuttavia, il destinatario UNICORE è libero di decidere quando fare domanda di protezione.

*“L’università di *** ha deciso che fino a quando è valido ancora il permesso per motivi di studio non blocca la carriera anche se lo studente è richiedente asilo”*
(Partner - Int.10 11/01/2024).

Pur non risolvendo la più ampia questione legata alla possibilità di conseguire un titolo per i richiedenti protezione, questa misura testimonia come il progetto metta gli atenei nella situazione in cui si trovino a gestire delle casistiche che mettono in discussione il funzionamento di pratiche consolidate.

Le modifiche strutturali sono il risultato di conoscenze maturate dall'esperienza. Nei contesti si sta acquisendo consapevolezza rispetto a ciò che si può fare meglio, si cercano spazi di azione per farlo, si identificano le priorità e le lacune da colmare con l'idea che le migliorie saranno parte stabile dell'offerta dell'ateneo. In particolar modo, sta crescendo la consapevolezza della necessità di personalizzare gli interventi e adottare un approccio più flessibile.

“siamo migliorati dal punto di vista dell’approccio e ci siamo messi molto in discussione. Diciamo che questi sono progetti in cui è richiesta la flessibilità e anche la creatività, sicuramente la volontà di accompagnamento fino alla fine del percorso e oltre. Siamo andati anche al di là di quello che solitamente facciamo per altri rifugiati ma questo va anche a beneficio degli altri rifugiati. (...) sicuramente siamo migliorati nella capacità di analisi, previsione e prevenzione, che è quello che poi fa un po’ la differenza tra un supporto più sistematico che renda sereni anche gli studenti e studentesse oltre che noi rispetto qualcosa di emergenziale

perché loro hanno bisogno di riferimenti che siano più certi” (Partner - Int.10 11/01/2024).

Previsione, prevenzione e capacità di analisi: tre competenze chiave per superare approcci emergenziali. Dall’adozione da parte delle università italiane del MUI e lo sviluppo del progetto UNICORE, i numeri di studenti e studentesse stranieri con background di migrazioni forzate all’interno degli atenei italiani stanno aumentando. Tuttavia, strutturare un modello di accoglienza che sia stabile, duraturo, sostenibile e disponibile per una ampia popolazione richiede tempo e di fare tesoro dell’esperienze altrui.

“Poi c’è un learning by doing che, più che consente, impone a ciascuna università, a ciascun ateneo partner, di strutturare piano piano nel tempo un sistema adeguato di accoglienza e anche un sistema di soluzione delle emergenze che purtroppo sono ricorrenti con studenti e studentesse rifugiate.” (Referente – Int.3 22/11/2023).

Per fare sì che il modello costruito sulla base di UNICORE diventi un modello strutturato accessibile ad una popolazione più ampia è necessario che gli atenei reclutino figure stabili che fungano da punto di riferimento per la popolazione rifugiata, personale dedicato esclusivamente all’utenza, con compiti di pianificazione strategica, analisi dei dati, relazioni con i partner e dialogo con i coordinatori di corso e i tutor. Questo però, salvo rari casi, ancora non avviene. Le parole del referente sono eloquenti:

“sono andato anche a fare dei giri con loro, li ho aiutati ad entrare in camera, a scrivere, li ho portati in banca però, insomma..., non abbiamo personale che può farlo o meglio personale c’è però ha altre funzioni. Qui in realtà c’è il grande tema del coinvolgere più soggetti per la gestione dei rifugiati, nel senso che non basta probabilmente un coordinatore, ma servono persone che possano aiutarli anche negli aspetti più banali (...). Di fatto noi abbiamo una trentina di rifugiati e ne abbiamo già tanti a confronto di altri atenei, però sono numeri piccoli per cui probabilmente non è efficiente dedicare unità di personale... e del resto tutto l’altro personale è già oberato da mille altre cose. Quindi ci dobbiamo rinforzare, ma non è facile.” (Tutor – Int. 03/01/2024).

In conclusione, la macrocategoria “*Fondamenta per un modello di supporto strutturato*” raggruppa diverse proto-categorie emerse nella fase di analisi con codifica aperta. La tabella che segue mostra l’evoluzione dell’analisi.

Tabella 12 - Dalle proto-categorie in codifica aperta alle macrocategorie e sottocategorie in codifica focalizzata. *Fondamenta per un modello strutturato.*

Codifica aperta	Codifica Focalizzata
Proto-categorie	Macrocategoria e sottocategorie
<ul style="list-style-type: none"> ○ Rigidità procedurale ○ Prospettive a lungo termine (post-laurea) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Partita che si gioca a livello locale ▪ Disomogeneità dei partenariati locali ● Opportunità per definire un modello di accoglienza strutturato ● Turnover personale coinvolto - Criticità secondo i partner 	<p>Fondamenta per modello di supporto strutturato</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Esigenza di maggiore flessibilità ○ Prospettive a lungo termine (post-laurea) ○ Modelli in evoluzione ○ Turnover personale coinvolto ○ Opportunità per definire un modello strutturato

La proto-categoria “*rigidità procedurale*” si è trasformata nella sottocategoria “*Esigenza di maggiore flessibilità*” rappresentando meglio la presa di consapevolezza da parte del personale dell’unicità della casistica e della necessità di adottare un approccio differente.

“*Disomogeneità dei partenariati locali*” e “*Partita che si gioca a livello locale*” – già nella prima fase di codifica si era segnalata la vicinanza tra le due – sono state raggruppate in un’unica sottocategoria dal nome “*Modelli in evoluzione*”. Il plurale permette di mantenere in considerazione le differenze tra atenei nella costruzione del proprio modello.

“*Criticità secondo i partner*” è stata smantellata.:

- le etichette che si riferivano alle difficoltà degli atenei nel reperire fondi per aumentare il personale dedicato e garantire l’alloggio nelle residenze universitarie sono state inglobate nella sottocategoria “*Opportunità per definire un modello strutturato*”;

- le etichette che si riferivano alla necessità di porre maggiore attenzione e risorse alla fase di transizione nel mondo del lavoro sono state accorpate alla sottocategoria "*Prospettive a lungo termine (post-laurea)*";
- le etichette che si riferivano alla dimensione dei partenariati locali sono andate ad arricchire la sottocategoria "*Partenariato ricco e stabile*" (vedi dopo).

La sottocategoria "*Turnover del personale*" non è stata modificata ma ha acquisito maggior peso, in quanto si è andata consolidando l'idea che la realizzazione di un modello stabile di supporto strutturato non passa solo dalle modifiche strutturali all'interno degli atenei, ma anche dalla continuità e dall'esperienza delle persone coinvolte. Un cambio frequente di queste figure porta all'effetto contrario, "al dover ripartire a zero".

- **Barriere che generano tensioni e insicurezze**

Questa macrocategoria nasce dall'intersezione delle dimensioni critiche emerse nel corso dell'analisi e mira a evidenziare la distanza, talvolta profonda, tra ciò che le università e i partner del programma UNICORE identificano come priorità e quelle che sono invece le esigenze, spesso urgenti, dei destinatari.

Le difficoltà di accesso, i vincoli burocratici, le pressioni e le aspettative che gravano su studenti e studentesse generano tensioni, insicurezze e incertezze che incidono sulla qualità dell'esperienza e sul benessere personale. Tensioni e incertezze causate, innanzitutto, da problematiche legate alla dimensione legale e documentale. In primo luogo, i ritardi nell'arrivo in Italia dovuti a complicazioni nel rilascio dei visti da parte dell'ambasciata italiana determinano l'ingresso in Italia ad anno accademico già iniziato. In secondo luogo, l'ottenimento e il rinnovo del permesso di soggiorno sono pratiche lunghe, che possono lasciare le persone in attesa per mesi. Infine, in prossimità della laurea, emerge la necessità di prendere una decisione: se restare in Italia, rientrare nel Paese di provenienza oppure raggiungere familiari in altri Paesi. Tale decisione comporta ulteriori procedure legali per la definizione dello *status*. Tutti questi aspetti causano un costante stato di sospensione, incertezza e vulnerabilità ed è il primo "tassello" che evidenzia la distanza tra beneficiari e beneficiarie e partner di progetto che non colgono quanto tale dimensione possa incidere.

“People here don’t see the uncertainty of ‘where we are going to be in a few months?’, they don’t understand it and we had an argument with one of our organisers because if a person has never doubted that they have a place to stay – because you have always had something or somewhere to stay, like consistent – you are not worried about it. You don’t understand it, they don’t get that for us is an issue not knowing next month where we will stay, or the dilemma you may get a paper or you may not get a paper. Are you going to work or are you don’t? If you don’t get a job, where are you going to stay? If you cannot afford the rent what happens?” (Studente – Int.9 8/01/2024).

Possedere un documento che attesti una posizione giuridica definita è un bisogno essenziale per i destinatari UNICORE e questo non sempre viene compreso da chi li accompagna nel percorso universitario.

Molti studenti e studentesse, fin dal loro arrivo, si trovano ad affrontare una pressione multilivello: gestire le pratiche burocratiche, recuperare le lezioni perse, adattarsi rapidamente a un sistema universitario sconosciuto. Ed è qui che si manifesta un ulteriore scarto tra le parti. Il percorso accademico si trasforma in una corsa contro il tempo: per le università, le priorità sono il conseguimento dei crediti, l’apprendimento della lingua italiana e la conclusione del percorso entro i 30 mesi previsti. Ma queste aspettative si scontrano con la realtà di persone catapultate in un nuovo contesto, lontano dagli affetti verso i quali continuano ad avere responsabilità economiche e la necessità di orientamento per inserirsi nel nuovo tessuto sociale.

In questo contesto, la barriera linguistica gioca un ruolo cruciale e tende ad amplificare un senso di spaesamento già causato dallo shock culturale: clima freddo, cibo e abitudini differenti, una vita solitaria invece che comunitaria. L’apprendimento della lingua, che dovrebbe servire per mitigare tale shock e agevolare un percorso di inclusivo, viene talvolta trasformato in un vincolo, poiché inserito come requisito didattico per il rinnovo della borsa di studio.

“E quindi per dire noi abbiamo anche ‘Invest your talent’ che addirittura aveva stabilito come requisito per il rinnovo della borsa il superamento del corso di lingua italiana, che secondo me non è male come cosa, non perché si vuole stabilire un

vincolo ma perché è l'unico modo probabilmente per cui loro sono costretti tra virgolette a parlare l'italiano" (Personale ateneo – Int.11 12/03/2024).

Tuttavia, l'imposizione dei corsi non garantisce necessariamente un reale apprendimento della lingua. Ricordo perfettamente una conversazione telefonica con una destinataria che, con tono ironico ma consapevole, mi confessò di aver imparato molto di più lavorando in un ristorante giapponese che in un anno intero al corso dall'università. Un'osservazione che mette in discussione l'efficacia dell'insegnamento formale quando non è accompagnato da occasioni concrete di immersione quotidiana nella lingua. Molti corsi, infatti, sono orientati all'acquisizione del livello A2 e vengono impartiti nei centri linguistici universitari, spesso rigidi nei programmi e poco adatti a rispondere ai bisogni comunicativi reali.

“va bene il presente indicativo, va bene tutto, però a loro bisogna spiegargli – e forse è anche più semplice perché diventa un processo di apprendimento della lingua applicato alla vita quotidiana – vai a fare la spesa al supermercato cacchio, (...) portali in farmacia, e piuttosto che parlare in inglese si inventa una cosa e si sforza a dirla in italiano. (...) andare in questura... Vedrai che se gli parli della questura loro ti benedicono perché da noi in questura non c'è una persona che parla inglese.” (Personale ateneo – Int.11 12/03/2024).

La dimensione linguistica è un aspetto cruciale e sia i partner sia destinatari e destinatarie ne sono consapevoli. Le università la considerano la leva principale per favorire l'integrazione nella società ospitante e l'accesso a future opportunità lavorative, arrivando in alcuni casi a imporla come requisito essenziale. I destinatari, tuttavia – inseriti in corsi interamente in inglese e privi di reali occasioni di interazione con il contesto locale – faticano a percepirla come una priorità.

“Studying a language is not a one-day course but it's rather a long process. You have to persist on improving yourself every day, and in fact with the courses we had we get some basic knowledge, but since we had other burdens on our shoulders because we have to study, we have to graduate and we have this and that and everything is done in English, even our communication was in English – or our mother tongue when we need to speak each other – because when we speak to other

international students we speak English. So, understanding the language needs immersion and people to speak to or to try to speak to” (Studente – Int.9 8/01/2024).

Questo passaggio è particolarmente significativo perché sposta la riflessione sull'apprendimento linguistico da una dimensione puramente didattica a una sfera relazionale e sociale. La difficoltà nell'imparare l'italiano non deriva solo da carenze nei metodi o nei programmi formativi, ma si radica nella mancanza di interazioni significative con la popolazione locale. La scarsità di occasioni di incontro con studenti e studentesse italiani e con membri della comunità ospitante priva i destinatari e le destinatarie, da un lato, di quelle situazioni quotidiane che renderebbero possibile un apprendimento autentico; e, dall'altro, della possibilità di costruire reti informali capaci di sostenere lo sviluppo di autonomia.

Un ulteriore scarto nella comprensione delle necessità dei destinatari e delle destinatarie UNICORE riguarda la dimensione economica. Il supporto garantito risulta talvolta inadeguato non tanto per l'importo, quanto per le modalità con cui viene erogato. La borsa di studio viene infatti spesso suddivisa in tranches semestrali o trimestrali, non è raro che i pagamenti subiscano ritardi e solo in pochissimi casi la prima tranche coincide con l'arrivo effettivo della persona in Italia. In assenza di fondi all'arrivo, tra gli standard minimi nominati in precedenza c'è quello di garantire un *pocket money*. Tuttavia, il *pocket money* non sempre viene assicurato come dimostra l'assenza di un esplicito riferimento a questo nei bandi di molti atenei. La quasi totale mancanza di fondi all'arrivo espone gli studenti e studentesse a una condizione di precarietà economica che incide direttamente sulla qualità dell'esperienza. Infatti, la difficoltà nel far fronte alle spese quotidiane compromette la possibilità di partecipare alla vita sociale, limitando l'esperienza dimensione accademica.

Le condizioni di precarietà – economica, relazionale, linguistica – descritte si intrecciano e generano un ambiente fragile in cui orientarsi e stabilizzarsi richiede tempo ed energie, ma le aspettative istituzionali pare non tengano conto di questa complessità. Agli studenti e studentesse e alle studentesse è richiesto di performare fin dal giorno seguente il loro arrivo, di accumulare crediti, apprendere la lingua e concludere il percorso nei tempi previsti senza che sia previsto un periodo di adattamento o riconosciuto il peso che le dimensioni extra-accademiche esercitano. È come se, da un lato, le università

riconoscessero l'importanza di offrire un'esperienza che vada oltre la sfera accademica, impegnandosi nella costruzione di partenariati stabili e diversificati; dall'altro, però, è evidente come la dimensione accademica finisca per prevalere su tutte le altre, imponendosi come criterio principale di valutazione del successo dell'iniziativa. Da qui il richiamo – presente anche nella mappa concettuale – alla necessità di “*Aggiustare le aspettative*” da parte di tutti gli attori coinvolti. Un lavoro in tal senso potrebbe iniziare già nella fase pre-partenza, con incontri che coinvolgano referenti, tutor e studenti e studentesse del corso. Un contatto precoce e continuativo potrebbe favorire la costruzione di aspettative più realistiche e l'attivazione di un canale di dialogo che vada oltre la trasmissione di informazioni tecniche, stimolando una conoscenza reciproca fin dall'inizio. Questo processo sarebbe utile anche per coinvolgere maggiormente la popolazione studentesca italiana, ad oggi difficilmente raggiungibile, come sottolineato da molti attori.

In sintesi, si osserva una tensione tra le esigenze delle università e le aspettative e i bisogni degli studenti e delle studentesse. L'istituzione accademica esige performance elevate da persone appena arrivate in Italia, che si trovano spaesate, sotto pressione e sotto stress. Sebbene coloro che beneficiano del progetto abbiano accesso ai servizi essenziali – alloggio, vitto, iscrizione universitaria, esenzione da tasse – mancano le condizioni per radicarsi: tempo, relazioni, spazi di interazione e opportunità concrete di accesso alla società ospitante. La centralità della dimensione accademica, unita alle difficoltà sottolineate, finisce per comprimere l'esperienza entro l'obiettivo della performance nei tempi previsti dall'università stessa.

Così, la macrocategoria “*Distanza tra esigenze dei destinatari e i servizi a disposizione*” mette in luce come l'esperienza UNICORE si articoli lungo traiettorie spesso disallineate tra università e destinatari. Il mancato sostegno nel conseguimento dei bisogni legati alla sfera sociale e relazionale comporta il rischio di ridurre soggettività complesse a persone da monitorare, perdendo di vista la dimensione umana del processo.

La macrocategoria unisce quattro proto-categorie: “*Difficoltà per gli studenti e studentesse*”, “*Aggiustare le aspettative*”, “*Chiarimenti legali*”, “*Opportunità limitate*”

- **Relazioni di fiducia durature per contrastare l'isolamento**

Fin dalle prime fasi dell'indagine è emersa con forza la condizione di isolamento in cui versano molti studenti e studentesse UNICORE. Provenienti da contesti comunitari, dove la vita quotidiana è scandita da relazioni tra famiglie allargate e reti di mutuo supporto, l'arrivo in Italia segna per molti uno *shock*: ci si ritrova in un ambiente caratterizzato da relazioni più individualizzate, in cui è difficile stabilire legami significativi. Questo porta molti destinatari a concentrarsi esclusivamente sull'obiettivo accademico – lo studio e la laurea – restringendo le esperienze di vita al binomio università-residenza. Tale isolamento non è una condizione soggettiva, ma il risultato delle “Distanza tra esigenze dei destinatari e i servizi a disposizione”, già discusse nella macrocategoria precedente. In assenza di contesti facilitanti, ogni forma di inserimento si rivela faticosa e incerta. In questo scenario, la possibilità di costruire relazioni di fiducia durature assume un valore fondamentale per attivare percorsi di autonomia e trasformare il reinsediamento in un'esperienza realmente emancipante

Come evidenziato dalla proto-categoria “*pre-partenza da sviluppare*”, le università non sempre sfruttano i tempi di attesa dovuti ai ritardi nei visti come occasione per iniziare un percorso di reciproca conoscenza con i selezionati e le selezionate. Questa fase potrebbe rappresentare un momento prezioso per orientare le aspettative, condividere informazioni pratiche e coinvolgere studenti e studentesse italiani – futuri colleghi o studenti e studentesse più avanzati – in attività di scambio e (pre)accompagnamento. L'attivazione di questo tipo di dialogo avrebbe un duplice effetto: da un lato offrirebbe ai destinatari punti di riferimento concreti già al momento dell'arrivo, dall'altro alleggerirebbe il carico gravante sui referenti universitari, spesso già impegnati su più fronti. Come racconta un docente:

“Ognuna di noi all'interno dell'ateneo di norma è docente, responsabile di un centro, insomma abbiamo altri incarichi e quindi ci siamo rese conto che questo è un progetto che richiederebbe una dedizione quasi totale ed invece è un tassello per professionalità che sono già abbastanza piene” (Prof.ssa - Int.6 04/12/2023).

Questa osservazione evidenzia un nodo cruciale: nei contesti osservati, il fenomeno del reinsediamento si regge in gran parte sull'impegno di poche persone, spesso senza

strumenti specifici per accompagnare i destinatari e le destinatarie nella vita sociale. Non a caso, sono gli stessi referenti a sottolineare quanto sia fondamentale che studenti e studentesse costruiscano al più presto una propria rete di relazioni, così da ridurre la dipendenza iniziale e sviluppare maggiore autonomia. Quando questa rete si consolida, i destinatari possono contare su punti di riferimento diffusi, capaci di sostenere la quotidianità e di prevenire situazioni di isolamento.

*“Poi piano piano le cose si assestano e anche la loro dipendenza da noi diminuisce nel momento in cui si creano una rete. Nel senso che nel momento in cui *** ha conosciuto – andando al negozio lì accanto – quella che è diventata una sua amica, perché dialogando sono venute a sapere che il marito è della stessa nazionalità di suo marito, significa che c’è un qualcuno lì vicino (...) e nel momento in cui si creano la loro di rete sanno ormai quando è il caso di chiedere”.* (Referente - Int.6 04/12/2023).

L’analisi porta a sostenere come l’autonomia degli studenti e delle studentesse UNICORE e una maggiore condivisione del “peso” che grava sulle poche figure di riferimento siano aspetti del progetto che in molti contesti è difficile raggiungere. In assenza di un coinvolgimento attivo da parte della popolazione studentesca locale e una condivisione reale del carico dell’accoglienza, i destinatari si trovano a dover affrontare in solitudine anche il compito – spesso lungo e incerto – di creare una rete relazionale a cui potersi affidare e in cui riconoscersi.

“You asked also about the social network and the communication, I always talk about this to make short through the UNICORE project, we have families which are assigned to us and I have a good contact momentum (...). Apart from that I don't have special Italian friends. Here I have my colleagues but It's not much more. I don't have like a wider circle. We are only, we are surrogate (ridendo).” (Studente – Int.9 8/01/2024).

Frutto dell’unione di diverse proto-categorie già esplorate in precedenza, la macrocategoria *“Relazioni di fiducia durature per uscire dall’isolamento”* mira a mettere in luce il ruolo centrale delle relazioni sociali nel percorso di reinsediamento. La costruzione di legami già in fase pre-partenza può contribuire ad attenuare lo shock e lo

spaesamento iniziali – per quanto non li elimini – e contrastare la tendenza all’auto-isolamento. Perché ciò sia possibile, è fondamentale promuovere fin da subito l’interazione con studenti e studentesse italiani, così da rendere il contesto universitario uno spazio realmente inclusivo, in cui le relazioni diventano leve di autonomia e trasformazione. In conclusione, si è osservato che nei casi in cui i destinatari dispongono di una rete sociale solida, anche il turnover del personale di supporto incide in misura minore sulla loro esperienza complessiva.

6.1.3 La codifica aperta dei dati raccolti nel Paese di Provenienza

A differenza della codifica iniziale condotta nel contesto italiano, molto esplorativa, l’obiettivo del primo turno di interviste nel contesto del Paese di provenienza (PdP) era molto meglio definito: capire il progetto UNICORE nelle fasi di candidatura e selezione nel PdP, nonché ascoltare voci ed immergersi nei contesti di vita delle persone coinvolte. Per queste ragioni il campione di ricerca ha incluso personale UNHCR e di una organizzazione impegnata nel garantire accesso all’istruzione superiore, applicanti al progetto e *shortlisted*.

Anche in questo caso, l’analisi del primo turno di interviste si è basata sull’ascolto approfondito delle registrazioni che ha portato alla trascrizione dei testi. Questa procedura si è sviluppata simultaneamente alla scrittura di memo descrittivi e riflessivi mentre si conducevano osservazioni etnografiche. Tuttavia, a differenza dei dati raccolti nel contesto italiano, questo periodo di ricerca ha visto l’adozione di strategie di raccolta dati tipiche del metodo etnografico, tra cui un periodo di visita prolungato all’interno di un campo profughi, la scrittura di un diario riflessivo e una costante interazione con comunità e persone (descritti nel capitolo 4).

Così, La codifica aperta dei dati raccolti nel PdP si è condotta sulla base di 5 interviste alle quali hanno partecipato 13 partecipanti. La codifica iniziale ha portato alla definizione di 120 etichette concettuali raggruppate in 8 proto-categorie. La tabella che segue mostra le proto-categorie

Tabella 13 - Proto-categorie emerse dal processo di codifica aperta.

1. Perseveranza, ricerca continua di opportunità
2. Educazione pratica di emancipazione
3. Vivere e studiare nel campo
4. Giving back to the society – se hai successo non puoi dimenticare da dove vieni
5. La candidatura. Informazioni, competizione e selezione tardiva
6. Balance work, study and family responsibility
7. Aspettative verso il progetto
8. Difficoltà attese

Le proto-categorie riportate in grassetto nella tabella verranno di seguito approfondite in quanto si sono rivelate utili al fine dell'evoluzione teorica.

- **Educazione pratica di emancipazione**

Nel corso delle interviste e delle conversazioni informali con persone rifugiate residenti sia in contesti urbani sia nel campo profughi, è emersa con forza la centralità dell'educazione come strumento di emancipazione personale e collettiva. Più che come diritto o traguardo accademico, l'istruzione è concepita come una via per sottrarsi alla dipendenza dagli aiuti umanitari e uscire da contesti in cui gli standard di vita sono bassi, accedere a un lavoro dignitoso, sostenere la propria famiglia, acquisire voce ed essere riconosciuti, affermare la propria persona e dare una nuova direzione alla propria vita, sostenere la comunità perseguitata. Ciò non è possibile nel Paese di asilo e per questo si cercano opportunità all'estero, ancor meglio se in un Paese occidentale.

“The west has that freedom of expression, the human dignity, the freedom of movement. It's very much different than what we have here. I really expect to appear, appear the voice of the voiceless, so I am able to speak, to speak for those who can speak but their voices cannot be heard. You can speak here but your voice cannot go anywhere, while when I'll be there I expect to be heard.” (Candidato UNICORE – Int.14. 25/05/2024).

Il significato attribuito all'educazione affonda le radici in percorsi biografici segnati da privazioni e instabilità. Diverse testimonianze raccontano di come il primo incontro con la scuola sia avvenuto all'interno di un campo profughi. Solo grazie a borse di studio universitarie (DAFI tra tutte) è stato possibile proseguire gli studi in altre regioni del Paese, salvo poi essere costretti a far ritorno per mancanza di opportunità. In altri casi, invece, spesso grazie al sostegno di familiari all'estero è possibile stabilirsi nei centri urbani, nella speranza di trovare un'occupazione. In questo contesto, l'accesso ad opportunità formative è visto come una tappa decisiva per alimentare sogni, speranze e progetti.

“I’ve never heard anything on education but when I went to school and study I got chances to travel, to go to southern counties so I think (...) through education I’m going to achieve my dream of being a policy advisor or being a political analyst” (Candidato UNICORE – Int.14. 25/05/2024).

L'immaginario legato all'educazione si arricchisce anche di riferimenti simbolici. In più interviste è stato citato Nelson Mandela, le cui parole sono state riportate in modo spontaneo e dalle quali ho creato etichette in vivo come *“education is the only weapon you can use to conquer the world”*, *“education is key to life”*, *“education to value life more than killings”* o *“education as a way out”*. Queste rappresentano la visione dell'istruzione come forza capace di costruire pace, alimentare speranza e generare cambiamento. L'educazione è simbolo di libertà, spazio in cui esprimere idee, identità e aspirazioni.

In sintesi, questa categoria restituisce il legame profondo tra educazione dignità ed emancipazione. Proseguire gli studi universitari rappresenta l'occasione per sottrarsi a una condizione di marginalità forzata e invisibilità sociale, su cui i riflettori restano spenti e che trova scarso spazio nel dibattito pubblico.

- **Vivere e studiare nel campo**

Le difficili condizioni di vita rappresentano un tema ricorrente nelle interviste condotte con rifugiati e trovano conferma anche nelle note etnografiche. Il campo è un contesto in cui si lotta quotidianamente con servizi essenziali inadeguati, infrastrutture carenti, condizioni climatiche ostili, una situazione sanitaria precaria, disperazione e violenza. *“The life in the camp is challenging”*, viene spesso ripetuto. Così, per restituire la cruda realtà e

le difficoltà quotidiane vissute dalle persone applicanti al progetto e del sistema educativo in generale all'interno di un campo profughi, questa proto-categoria viene presentata attraverso le parole di chi nel campo ci vive.

Si stima che *“the 90/95 % of the population in the camp lives with less than 1 dollar in a day”*, dichiara un candidato rappresentante di una CBOs. Le persone non ricevono veri e propri stipendi ma incentivi che non sono sufficienti a coprire i bisogni di famiglie numerose *“You can work 30 days and you get less than 100 dollars and in your family you are more than 10 who depend on that”*. In queste condizioni, accedere all'istruzione è un onere spesso insostenibile. Molti bambini risultano *out of school* o sono costretti ad abbandonare il percorso scolastico. Per chi frequenta, la qualità dell'istruzione è compromessa da classi sovraffollate – *“a class may have around 80 pupils”* –, da insegnanti non formati e da condizioni climatiche tanto ostili da ostacolare l'accesso *“when it's raining it is hard for student to access (...) if the school is at the other side of the river you don't go because you are risking your life”*. Inoltre, le scuole primarie e secondarie all'interno del campo seguono un calendario ridotto rispetto al sistema nazionale: orario 7–13 e un massimo di otto materie (di cui quattro opzionali), mentre il curriculum nazionale ne prevede 12 e include lezioni anche nel pomeriggio. Questo perché, in assenza di risorse per fornire il pranzo, non è possibile chiedere agli studenti e studentesse di rimanere a scuola per l'intera giornata.

E se già l'accesso all'istruzione di base risulta compromesso, quello all'istruzione superiore è pressoché inesistente. Nel campo non esistono istituzioni di istruzione superiore e le principali soluzioni per continuare gli studi sono due: seguire corsi online organizzati da università occidentali – sono entrato in contatto con studenti e studentesse che seguono corsi forniti dalla *South New Hampshire University* (SNHU); aggiudicarsi borse di studio internazionali. In questo secondo scenario, la persona accede all'offerta formativa del Paese ospitante e ha l'occasione di uscire dal campo. Tuttavia, si vedono spesso costrette a farvi ritorno per via dell'assenza di opportunità. *“You just stay there like a person who have never gone to school and this makes also some students feel like there is no need to study”*.

Il campo è luogo in cui il capitale umano si disperde a causa di una perpetua situazione di attesa. In questo quadro già difficile, il tema della sicurezza si impone con forza e la vita quotidiana è segnata da tensioni, paure e pericoli.

“the thing that makes it very very difficult is the ration. I’m talking about the food. As the years goes by they reduce the ration, so it becomes very difficult. You get enough food to sustain a family for 15 days. It’s difficult and this is what causes instability in the camp, you can find people maybe killing each other, stealing, you know people trying to survive because of that” (Candidate UNICORE – Int.13. 24/05/2024).

Le continue restrizioni agli aiuti umanitari verificatesi negli ultimi anni comportano una distribuzione insufficiente delle razioni alimentari, incapace di soddisfare i bisogni primari di famiglie numerose, composte in larga parte da bambini, bambine, giovani uomini e giovani donne. Basti pensare che circa l’84% della popolazione residente nel campo rientra nella fascia d’età 0–35 anni. Tale condizione contribuisce a generare un clima di tensione costante e diffuso. Diversi interlocutori mi hanno raccontato episodi drammatici: atti estremi di disperazione compiuti per richiamare l’attenzione o sfogare la frustrazione, come auto-impiccagioni pubbliche o tentativi di darsi fuoco, ma anche rivolte scoppiate nei pressi delle sedi delle organizzazioni internazionali (IOM, UNHCR, centri di distribuzione degli alimenti), sia prima che durante il mio periodo di permanenza nel campo.

*“I remember when I enrolled here I used to come from *** and I was safe. I was used to come here and by 5 - 5:30 I went back home and I was safe, but now.... Who now it’s really an issue. You would be a target especially coming from *** with a laptop is really an issue. And why? (...) when your colleague has nothing to eat for two days, two days without anything to eat, do you think is safe who is next to him? You are not safe”* (Candidate UNICORE – Int.14. 25/05/2024).

Studiare nel campo comporta dei rischi: non solo a causa degli spostamenti, che inevitabilmente espongono all’instabilità del contesto, ma anche l’atto stesso dello studio può diventare un fattore di vulnerabilità.

“You want to study at night? You cannot put on your laptop because the light will reflect on the iron sheet and the thief see and say what is he doing? If you are able to recharge your power, you can be attacked because you have it while many others don’t” (Candidate UNICORE – Int.14. 25/05/2024).

Per giovani donne a tutto ciò si aggiunge un ulteriore tassello. La responsabilità di provvedere all'acqua è una responsabilità che ricade sulle donne in numerose comunità e, considerando che la scarsità di acqua pulita e sicura è una delle piaghe della vita nel campo, questo può significare ore di cammino e aumentare i rischi di essere attaccate e violentate.

Vivere nel campo significa abitare un luogo in cui i diritti fondamentali vengono sistematicamente violati; un luogo dimenticato, verso cui la comunità internazionale distoglie lo sguardo e riduce il suo impegno; un luogo in cui le condizioni, per quanto possibile, stanno peggiorando; un luogo in cui bambini e bambine mangiano una volta al giorno e non vanno a scuola; un luogo in cui la violenza è all'ordine del giorno. Eppure, questo spazio così inospitale continua per centinaia di migliaia di persone a rappresentare l'unica possibilità concreta di protezione

“Because the life here is better than where I come from” (Candidato UNICORE – Int.13. 24/05/2024).

- **Give back to the society**

Uno degli aspetti che più colpisce nei racconti degli intervistati è la convinzione che un'opportunità formativa come UNICORE non sia soltanto vista come una conquista personale. Al contrario, viene vissuta come una responsabilità verso la “propria gente”. L'istruzione, in questa prospettiva, è un mezzo non solo per migliorare la propria vita ma per acquisire strumenti utili a generare cambiamento. Emerge con forza quindi una visione del sapere quale risorsa da condividere, moltiplicare, restituire.

Molti applicanti raccontano di essere i primi, nella propria famiglia o nella comunità di appartenenza, ad aver conseguito un titolo universitario e questo comporta un forte senso del dovere. È frequente il riferimento alla volontà di avviare programmi, fondare organizzazioni, creare opportunità per bambini e giovani, sensibilizzare alla pace, essere attori di cambiamento. Una parte significativa delle dichiarazioni mette in luce il desiderio di tornare un giorno nel proprio Paese di origine.

Tuttavia, in alcuni casi, questa narrativa viene mobilitata in modo strategico. Diversi partecipanti hanno infatti condiviso, in momenti informali, la consapevolezza che, durante

i processi di selezione per programmi educativi o di reinsediamento, dichiarare l'intenzione di rientrare nel Paese di asilo o di origine aumenti le probabilità di essere scelti. Come si può, del resto, voler tornare a vivere in un campo profughi? Come desiderare di rientrare in un Paese che non è il proprio e che non offre prospettive?

Così, il senso di responsabilità nei confronti della propria comunità e il desiderio di cambiare lo *status quo* sono al centro di questa proto-categoria, costruita a partire da etichette concettuali come “*Sentirsi in dovere rispetto alla propria comunità - giving back to the society*”, “*Acquisire conoscenze per trasformare il paese di Origine*”, “*Speranza di tornare nel paese e sostenere la popolazione*”.

Nota metodologica: sebbene le etichette siano state formulate senza il supporto di software, colpisce in questo caso l'elevata coerenza terminologica tra esse. I partecipanti, infatti, hanno utilizzato espressioni molto simili per esprimere l'integrazione tra responsabilità individuale e impegno collettivo.

- **La candidatura. Informazioni, competizione e selezione tardiva**

Durante il primo turno di interviste si è voluto approfondire la fase di candidatura e le questioni legate all'accesso alle informazioni, al supporto ricevuto e alle possibili criticità in questa fase.

Dalle testimonianze raccolte, si nota che l'accesso alle informazioni non costituisce un ostacolo. UNHCR svolge attività mirate di disseminazione attraverso canali consolidati come il sito web e i canali social e dispone del cosiddetto *WhatsApp tree*, che coinvolge i leader delle diverse comunità. Questi ultimi, a loro volta, diffondono le informazioni all'interno delle rispettive comunità. Oltre ai leader comunitari, un ruolo rilevante è svolto da ex destinatari di borse di studio come DAFI o SNHU, che condividono informazioni nei gruppi dedicati. Inoltre, anche le ONG presenti nei territori diffondono le informazioni, così che viene garantita una diffusione capillare.

La procedura di candidatura è generalmente descritta in termini positivi. Il sito ufficiale UNICORE è considerato chiaro, ben strutturato e facile da comprendere. Alcuni applicanti segnalano difficoltà nella scrittura del *personal statement* o nel calcolo del *Grade Point*

Average (GPA). Tuttavia, ciò che suscita maggiore preoccupazione è l'alto livello di competizione. “*Most of the refugees are qualified from different programs*”, ha sottolineato un operatore, mettendo in evidenza che molti candidati presentano profili simili, ma non tutti dispongono delle condizioni per raggiungere un livello accademico elevato. E questo, in presenza di un numero sempre più elevato di concorrenti è l'ostacolo maggiore da superare.

Un aspetto che, invece, ha sorpreso è l'assenza di collaborazione tra pari nella fase di candidatura. Ciò sembrerebbe un paradosso considerando che condividono giornate nelle stesse aule, provengono dalle stesse comunità o da un percorso di formazione simile. E che un confronto più attivo potrebbe migliorare la qualità dell'*application*.

Chiusi i bandi e terminata la fase di *application*, a UNHCR del Paese di partenza viene chiesto di verificare l'autenticità e la regolarità della documentazione fornita dai candidati che hanno superato la prima fase di selezione, chiamati *shortlisted*. I controlli riguardano la corrispondenza tra i dati forniti in fase di *application* con i dati inseriti nei database di UNHCR: nomi, date di nascita e numeri di identificazione. Piccoli errori nella parte documentale, anche solo di *spelling*, hanno portato in passato problemi nel rinnovo dei permessi di soggiorno in Italia.

Durante la fase di selezione UNHCR mette a disposizione alcuni spazi affinché gli studenti e studentesse possano svolgere le interviste di selezione in luoghi idonei, silenziosi e dotati di connessione internet. Tuttavia, solo quando le università portano a termine le fasi di selezione e quindi hanno pubblicato i vincitori, trasmettono i nominativi a UNHCR Italia che a sua volta li invia a UNHCR del PdP. Ritardi nella conclusione del processo di selezione causano ritardi nell'avvio della procedura di richiesta e rilascio dei *Conventional Travel Document* (CTD). Il rilascio del CTD può richiedere oltre tre mesi e come sottolinea un'operatrice intervistata il 29 maggio 2025:

“By now they should have finalized the selection, so that the process – if it takes 3 months to obtain the CTD – by now the process to obtain the CTD should start. And the CTD process can start only when we know who is traveling (...) By now we should be doing the CTD application process. Cause we are talking about October – that means even if we have the 3 months, it means August or early September, then

pre-departure preparations and at the end of September or early October they are there. But now we have not received anything – it means that it also delays the CTD application process.” (Organizzazione Paese Extra-UE – Int.12. 23/05/2024).

In conclusione, nonostante alcuni elementi critici, la fase di candidatura viene generalmente descritta in termini positivi. L’accesso alle informazioni risulta agevole, grazie a una rete di comunicazione ben articolata che combina strumenti formali e canali informali. Anche le modalità di candidatura sono considerate accessibili: il sito UNICORE è percepito come chiaro e ben organizzato, e la maggior parte degli applicanti dichiara di non aver incontrato particolari difficoltà nel compilare la domanda. Emergono tuttavia due criticità. La prima riguarda l’alto livello di competizione: molti candidati possiedono requisiti simili, ma non tutti hanno alle spalle percorsi che permettano di emergere. La seconda riguarda la tempistica del processo di selezione dei candidati: pare infatti che le selezioni si concludano troppo a ridosso della data prevista per la partenza – che coincide con l’inizio dell’anno accademico in Italia. Considerati i tempi tecnici per il rilascio del CTD, questo comporta ritardi che potrebbero essere evitati anticipando ulteriormente l’apertura dei bandi.

- **Balance work, study and family responsibility**

Per molti candidati, il percorso universitario non è solo un traguardo personale, ma un impegno che si intreccia profondamente con la vita familiare. Come già detto in precedenza, numerose sono le persone intervistate che hanno dichiarato di essere le prime nelle proprie famiglie — e talvolta nelle proprie comunità — a raggiungere un livello di istruzione universitaria. Questo comporta un forte senso di responsabilità, non solo al termine degli studi, ma anche durante l’intero percorso.

Diversi partecipanti hanno dichiarato di essere genitori o di essere responsabili del sostentamento della famiglia: fratelli, sorelle, zii, zie, cugini. In contesti in cui le risorse sono estremamente limitate, i bisogni primari restano quotidianamente insoddisfatti, e spesso è proprio su queste persone che ricade il compito di sostenere l’intero nucleo familiare. Alcuni svolgono lavori part-time, altri collaborano con ONG locali o con *Community-Based Organisations*, mentre altri ancora sono coinvolti in attività di attivismo o leadership comunitaria. Uno dei partecipanti riassume così la situazione:

“I’m 25 years right now and I’ve been the breadwinner for my family since I was... maybe 18, 17. So I have a very huge family, and a huge family comes with a lot of needs. It’s very difficult to afford even the basic needs. People need clean water, need soap, your sisters need the sanitary part and you have to provide that but it requires money. So, it becomes a problem to sustain them, sustain yourself, to focus on work and all these things may reduce your performance sometimes.”
(Candidatø UNICORE – Int.13. 24/05/2024).

L’equilibrio tra studio, lavoro e responsabilità familiari si trasforma così in una sfida quotidiana. Nonostante il carico emotivo e pratico, questo ruolo di *breadwinner* non è vissuto come un peso, ma come una motivazione ulteriore.

“Having wife and children now still give me that pressure of working hard so that I can support them effectively. I don’t want them to face the same challenges that I faced before to come to the refugee camp.” (Candidatø UNICORE – Int.16 27/05/2024).

Rispetto alla proto-categoria “*Give back to the society*”, qui l’accento si sposta dal desiderio di contribuire alla propria comunità in senso lato, al carico concreto e quotidiano che questi candidati affrontano in quanto punti di riferimento per le proprie famiglie. Etichette come “*UNICORE opportunità per migliorare le condizioni della famiglia*”, “*Persona su cui si poggiano le speranze della famiglia*”, “*Lavorare e continuare gli studi per provvedere alla famiglia*” riflettono chiaramente questa condizione.

Un ulteriore segnale della centralità della famiglia è dato dalla frequenza con cui i candidati pongono la stessa domanda, sia durante le interviste che nei momenti informali: “Se vinco, posso poi chiedere il ricongiungimento familiare?”

- **Aspettative verso il progetto**

Un tema approfondito durante il primo turno di interviste riguarda le aspettative legate al progetto UNICORE. Per evitare di alimentare false speranze o generare un senso di illusione, all’inizio di ogni intervista chiarivo la mia totale estraneità e coinvolgimento nelle fasi di selezione e il fatto di non rappresentare nessuna università. Inoltre, ho chiesto ai

partecipanti di riflettere su due scenari distinti: da un lato, come affrontare un eventuale fallimento; dall'altro, quali aspettative si attivano nel caso in cui si venga selezionati. La categoria qui presentata raccoglie le informazioni legate a questo secondo scenario. Di seguito si propone un grafico che sintetizza le principali aspettative emerse.

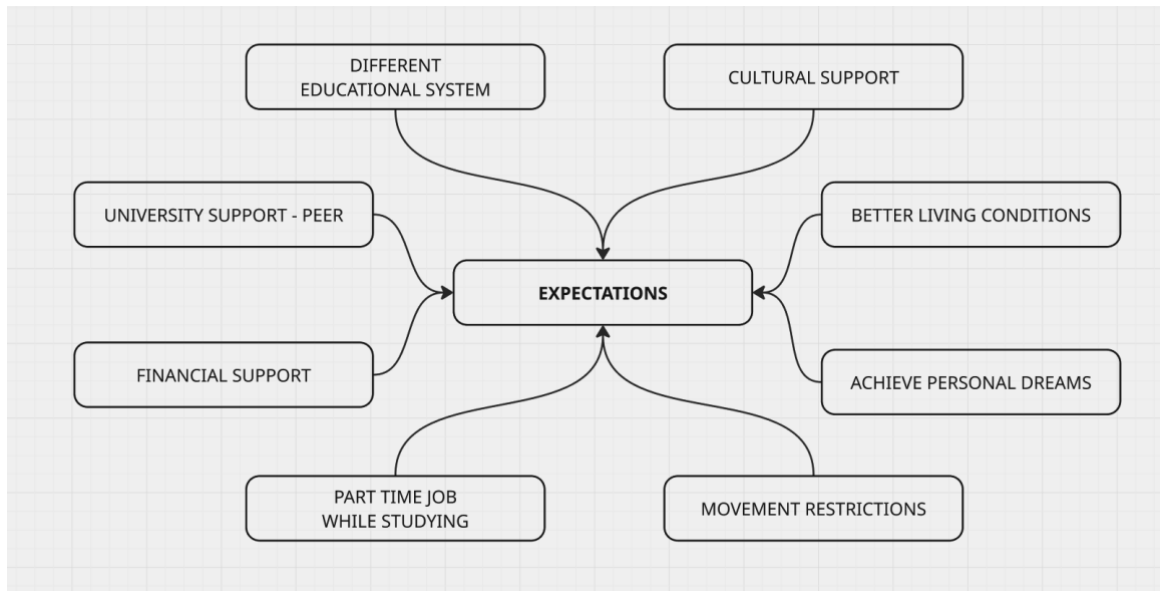


Figura 10 - Schema riassuntivo delle aspettative pre-partenza.

Alcune aspettative riguardano il sistema universitario e l'adattamento ad esso: gli studenti e studentesse prevedono di dover affrontare un contesto accademico differente rispetto a quello di origine e auspicano, di conseguenza, forme di supporto accademico e tra pari, utili a facilitare l'inserimento e la comprensione del nuovo ambiente.

Parallelamente, emerge l'aspettativa e la necessità di un supporto finanziario per affrontare la quotidianità, raggiungere un livello di autonomia sufficiente e migliorare le proprie condizioni di vita. Quest'ultima porta alla volontà di trovare un lavoro part-time durante gli studi, necessario anche per contribuire alle necessità della famiglia.

Altri elementi si riferiscono più specificamente alla realizzazione degli obiettivi personali. Tuttavia, accanto a queste aspirazioni, si palesa la consapevolezza di possibili restrizioni nei movimenti che potrebbero limitare l'esperienza complessiva nel nuovo paese. Condizione alla quale sono purtroppo abituati.

Infine, la scelta di includere questo tema seppur ci fosse il rischio di alimentare aspettative irrealizzabili, si è basata anche sulla natura delle risposte ricevute nel primo

scenario (*rejected*), dove è emersa una forte capacità di resilienza. Qui di seguito un esempio:

“Any time I receive negative feedback I don’t take it negatively. I console myself and take it positively and the reason is to not affect my brain. Many opportunities we have tried and we have never managed to get them, but they never discouraged me personally. After I’ve finished my bachelor, I tried to apply to several organizations: some I received positive feedback and some I received negative feedback, but after negative feedback I kept applying” (Candidate UNICORE – Int.14. 25/05/2024).

- **Difficoltà attese**

Questa proto-categoria raccoglie le preoccupazioni espresse dai partecipanti rispetto alle difficoltà che immaginano di dover affrontare nel nuovo contesto accademico e sociale. Anche in questo caso si presentano in forma sintetica nel grafico che segue.

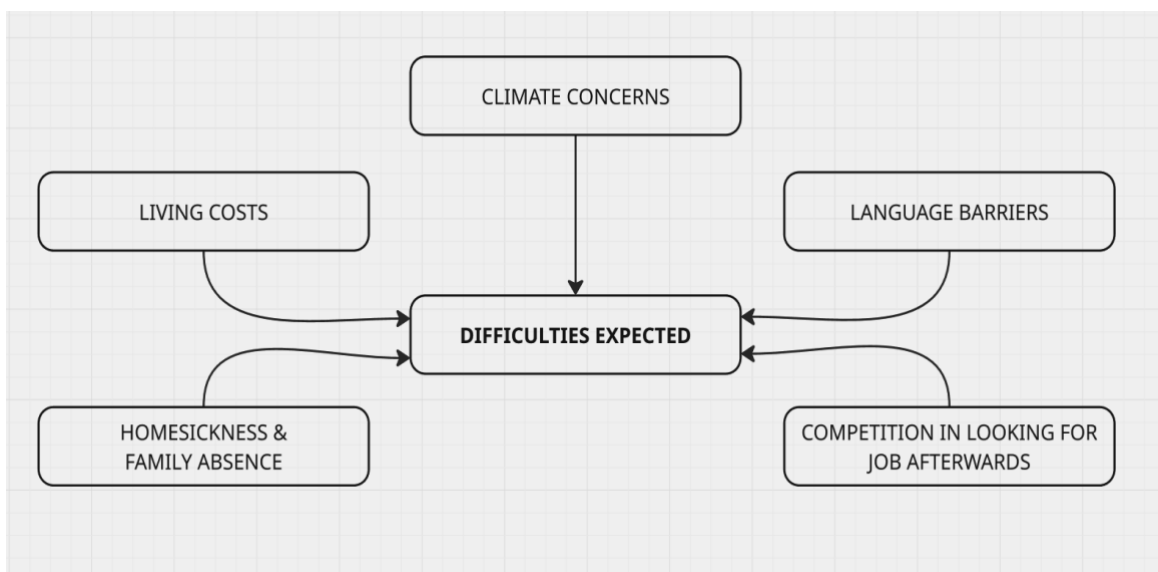


Figura 11- Schema riassuntivo delle difficoltà attese prima della partenza.

La difficoltà più menzionata riguarda l’aspetto linguistico. Questo viene immaginato come un ostacolo non solo alla comprensione del contesto, ma anche alla possibilità di “*understand how people live*” e, dunque, all’interazione con chi vive in quei luoghi. Dalle parole dei partecipanti emerge la consapevolezza di doversi adattare, ma anche la percezione che l’adattamento possa rivelarsi complesso “*living there is not how we live here*”

and adaptation can become a problem". Già in questo primo turno di interviste si intuisce come l'inclusione nella società ospitante venga rappresentata come un processo multidimensionale, dove diversi fattori si sovrappongono e nel quale alla lingua viene conferito un ruolo centrale - *"Let's start with the language barrier"*: dall'ambito universitario alla riorganizzazione delle abitudini quotidiane, fino all'accesso ai servizi e alla gestione del tempo libero.

Alcuni partecipanti hanno segnalato preoccupazioni legate al clima, potenzialmente ostile e freddo. Questa immagine è alimentata dal confronto con destinatariə UNICORE di loro conoscenza. Il passaggio di informazioni tra destinatariə e applicanti si può rivelare un fattore importante, ma nasconde anche qualche insidia. Infatti, se da un lato permette uno scambio di informazioni diretto e permette di gestire le aspettative fin dalle fasi iniziali, dall'altro è anche vero che ogni destinatariə potrebbe non essere a conoscenza di alcune particolarità di un ateneo diverso dal suo, oppure anche solo di modifiche nei servizi offerti dal suo stesso ateneo per l'edizioni successive. Ciò comporterebbe una condivisione di informazioni errate.

Un altro elemento ricorrente riguarda il passaggio da una vita comunitaria a una condizione di maggiore autonomia e isolamento. Il senso di lontananza affettiva e il timore di non avere punti di riferimento emergono in particolare tra chi ha già vissuto esperienze di studio lontano da casa.

*"I can talk about home sickness, because you are going to miss your people, the people you've left here in the camp, (...) and when you go and stay independently, like the way I was staying in *** University, you do not have relatives and you stay alone or only with colleagues who are under the same scholarship"* (Selezionato - Int.18 07/09/2024).

Anche il tema del costo è spesso evocato. In molti casi, i partecipanti si confrontano con l'idea di passare da una condizione in cui i bisogni primari erano coperti da forme di assistenza esterna, a una situazione in cui sarà necessario provvedere autonomamente alle spese quotidiane, incluse quelle per l'alloggio e il sostentamento personale.

Sebbene l'invito a riflettere su un contesto ancora sconosciuto abbia portato molti studenti e studentesse a menzionare possibili difficoltà, permane una forte convinzione rispetto al miglioramento delle proprie condizioni di vita. Le incertezze che esprimono non annullano la convinzione di un futuro più stabile e sicuro.

“I cannot imagine to be afraid of something because based on where I came from... in South Sudan we were facing a lot of challenges which I think are not faced in Italy. I think in Italy you cannot be hearing the gun shot every day and you cannot see people coming to kill cattle and burning house down” (Candidato UNICORE – Int.16. 27/05/2024).

Nel complesso, le difficoltà attese delineano un quadro nel quale vulnerabilità percepite, consapevolezza delle sfide e apertura all'adattamento si intersecano.

In conclusione, la fase di codifica aperta ha restituito uno sguardo articolato sulla condizione degli applicanti che aspirano a proseguire il proprio percorso universitario. L'analisi ha messo in evidenza come l'istruzione venga percepita come l'unico strumento in grado di restituire dignità, autonomia e futuro. Unica via percorribile per trasformare lo status quo. Una promessa carica di significati individuali e collettivi, che tuttavia può realizzarsi solo se sostenuta da condizioni materiali, sociali, politiche ed economiche adeguate.

Sul piano procedurale, l'analisi delle fasi pre-partenza mostra un doppio registro. Mentre la fase di candidatura appare trasparente, emergono elementi critici rispetto all'elevata competitività e alle tempistiche nella comunicazione dei risultati della selezione. In questo quadro, si è notata una tensione tra le tempistiche dei Paesi di provenienza e quelli del sistema accademico italiano, con una reciproca attribuzione di responsabilità tra gli attori coinvolti. In particolare, mentre gli interlocutori italiani attribuiscono i ritardi agli apparati burocratici locali, dai referenti nel PdP emerge un dato concreto: il rilascio del CTD richiede mediamente tre mesi. Questo disallineamento invita a una riflessione più ampia sull'eventuale necessità di ripensare le tempistiche del progetto nelle sue fasi iniziali.

Rispetto alle proto-categorie *“Aspettative verso il progetto”* e *“Difficoltà attese”* si crede che siano aspetti centrali per indagare in profondità il fenomeno del reinsediamento. Da

questo primo set di dati emerge la convinzione che l'accesso al programma rappresenti un punto di svolta e un'opportunità per "onorare il proprio mandato", ma si possono cogliere anche preoccupazioni rispetto alla barriera linguistica e alle difficoltà di inclusione, in parte confermate dai racconti dei destinatari coinvolti in Italia. Tuttavia, si è consapevoli che allo stato attuale entrambe le categorie siano troppo ancorate alla possibilità astratta di prendere parte al progetto. Ed è in questa direzione che è stato orientato il campionamento di ulteriori partecipanti: individuare e coinvolgere i candidati selezionati per l'edizione 6.0 in attesa di completare le pratiche legali pre-partenza. L'ulteriore fase di raccolta e analisi consentirà di confrontare le aspettative e le difficoltà attese con le esperienze concrete di chi già sta vivendo in Italia. Questo passaggio permetterà di ricostruire anche l'intero ciclo dell'esperienza progettuale, dalla candidatura iniziale fino alle fasi finali del programma, contribuendo a una comprensione più completa e dinamica del fenomeno.

Nella sezione seguente verrà esplicitato il salto concettuale che ha portato dalla fase di codifica aperta alla definizione di due macroaree.

6.1.4 Codifica focalizzata e individuazione delle macrocategorie

Il passaggio dalla codifica aperta alla codifica focalizzata non coincide con un momento preciso o con un'azione definita. Non si tratta di un cambio netto, ma di un processo graduale in cui pensieri e intuizioni iniziano a evolversi. Le conclusioni della sezione precedente ne rappresentano già un segnale: l'analisi si fa più densa, i temi emergenti iniziano a comporsi in traiettorie interpretative più ampie.

Nel caso dell'analisi dei dati raccolti nel PdP, è tuttavia possibile individuare un periodo in cui si è iniziato a prendere distanza dai testi e intraprendere un viaggio riflessivo. Tra luglio e agosto 2024, al rientro in Italia, ho sentito la necessità di mettere ordine dentro di me e di elaborare quanto vissuto sul campo. Questo distanziamento, necessario e intenzionale, ha permesso di riconsiderare i materiali raccolti, di individuare lacune e di iniziare a pianificare la seconda fase della ricerca.

La codifica aperta ha portato a identificare proto-categorie che rappresentano frammenti di un discorso complesso, nel quale dimensioni diverse si richiamano, si sovrappongono e si rafforzano a vicenda. Al centro di questo intreccio si colloca l'idea di "*Educazione come pratica di emancipazione*" in quanto la possibilità di continuare gli studi è la sola

opportunità per sottrarsi a una condizione di marginalità e invisibilità, per riscattare la propria famiglia, per affermarsi come agenti di cambiamento al servizio della propria comunità. Tale visione si intreccia con responsabilità concrete e quotidiane. Il desiderio di “restituire” si accompagna al peso del provvedere ai bisogni primari in un contesto di vita che lascia tracce profonde, modella le priorità, segna le biografie e conferisce ruoli di responsabilità. Questa triangolazione di fattori converge nella convinzione che solo attraverso l’educazione sia possibile raggiungere tali obiettivi. Lo schema che segue visualizza esattamente questa dinamica.

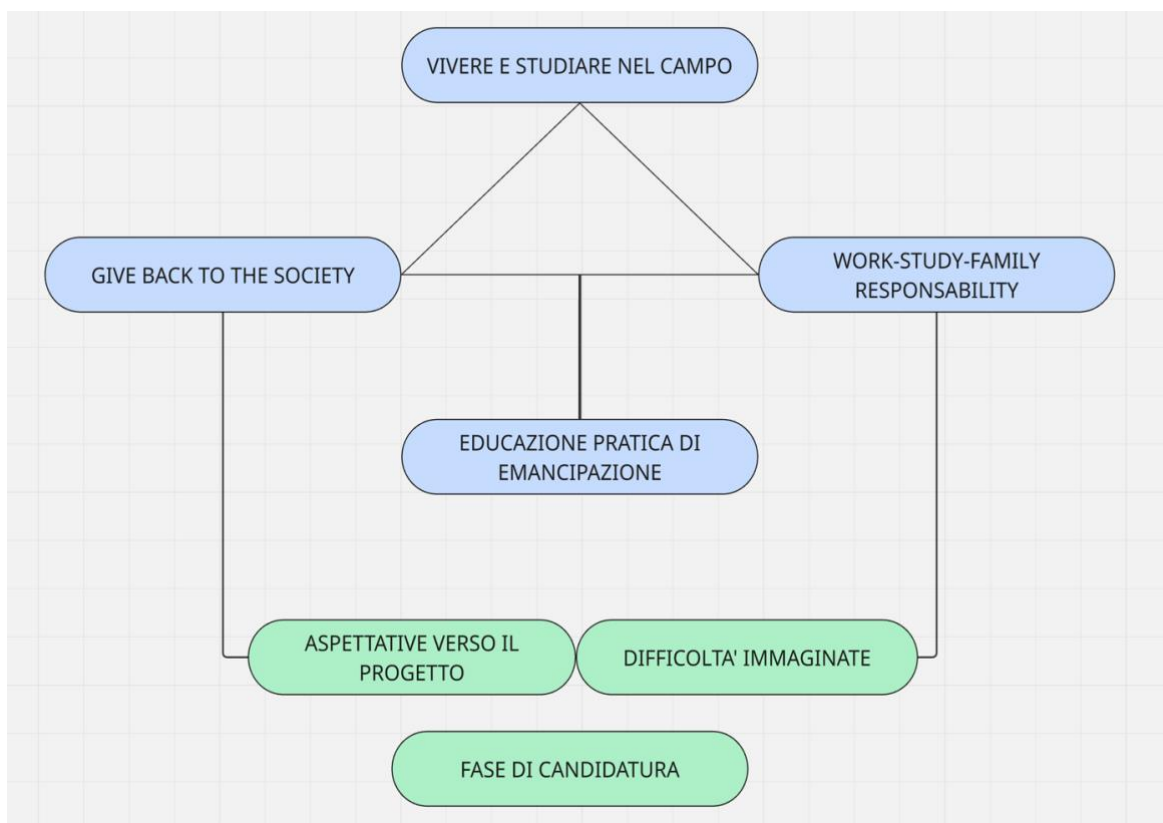


Figura 12 - Mappa concettuale delle dimensioni emergenti nella fase di codifica aperta.

Nella parte inferiore dello schema, evidenziate in verde, compaiono le dimensioni che si collegano più direttamente all’immaginario di una vita futura in un Paese europeo. Tuttavia, sia “*Aspettative verso il progetto*” sia “*Difficoltà attese*” si radicano profondamente nelle esperienze e nei vissuti che caratterizzano la vita nei contesti di asilo. Tra le “*Aspettative verso il progetto*”, ad esempio, emergono frequentemente riferimenti a “*Better living conditions*” e “*Achieve personal dreams*” (vedi figura 10), dimensioni che non vanno interpretate in chiave individualista, ma lette in un’ottica comunitaria: le migliori condizioni di vita si riferiscono all’intera famiglia; i sogni rappresentano il desiderio di attivarsi a favore della propria comunità di origine.

Analogamente, la categoria “*Difficoltà attese*” includono “*Home sickness & family absence*”, “*Competition in looking for a job*” e “*Living costs*”, dimensioni che riflettono un senso di responsabilità familiare, ma anche la tristezza per la distanza dagli affetti.

A questo punto, rientrato nel PdP, ho condotto ulteriori tre interviste con sette partecipanti tra fine agosto e inizio settembre. La calendarizzazione delle interviste in questo periodo ha permesso di instaurare un dialogo continuo con i partecipanti fino alla loro partenza. I nuovi dati hanno consolidato alcune proto-categorie e alimentato intuizioni che hanno orientato le successive fasi di codifica.

I nuovi dati hanno dato forza alla dimensione della ricerca del lavoro andando a consolidare la proto-categoria “*Balance work, study and family responsibility*”. La maggior parte dei partecipanti ha dichiarato di dover contribuire alle spese, mentre solo due hanno dichiarato di non aver questa responsabilità fino a che non avranno terminato gli studi e ottenuto il lavoro. Infatti, il lavoro appare una necessità da soddisfare per alcuni già durante gli studi, per altri al termine.

“I know my life is gonna change in Italy, my life won't be the same as here in Africa. I know there the opportunities are a bit... I don't know much from there and I am not expecting a lot of opportunities, but I know that I can work after finishing the master” (Selezionato - Int.19 14/09/2024).

“After the degree I only have two things. I get employed or I start my own business with the skills I have. Maybe in the process I can figure things out to come up with an idea of certain business. And if it is easy for me I'll do it in Italy, (...) otherwise in another Country” (Selezionato - Int.18 07/09/2024).

Accanto a questa concretezza progettuale, è emersa una nuova proto-categoria: “*Altalena emotiva*”. Tutti gli intervistati hanno espresso emozioni contrastanti che oscillano nel tempo: entusiasmo e paura, fiducia e incertezza. Gli “*up*” sono legati all’ottenimento del visto, alla comunicazione con l’università, alla prospettiva di lasciare un Paese senza opportunità; i “*down*” derivano dai ritardi nei documenti, dalla mancanza di informazioni e dal dolore del distacco. Il grafico che segue è il risultato di un lavoro collaborativo con i partecipanti, costruito sulla base delle emozioni espresse nella prima e nella terza intervista.

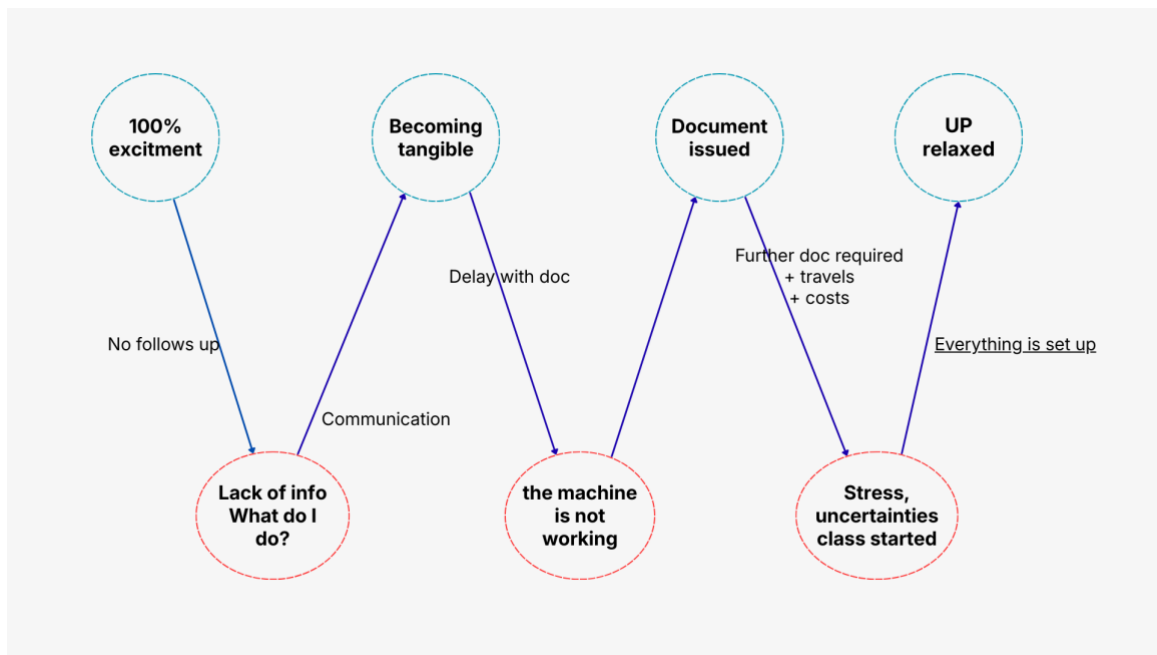


Figura 13 - Rappresentazione grafica delle oscillazioni emotive vissute nel pre-partenza.

La costruzione delle macrocategorie ha preso forma proprio a partire da questi dati. Alcune delle proto-categorie sono state riformulate, altre unite o fatte evolvere. Diversamente dall'analisi condotta sul contesto italiano, qui si è registrata una discontinuità significativa tra i due turni di interviste: i partecipanti selezionati si sono mostrati più consapevoli della complessità del passo che si preparano a compiere. Le aspettative, seppur con le dovute differenze individuali, sono apparse più concrete e meno idealizzate. Le persone intervistate hanno iniziato a porsi domande sulla città di destinazione, su cosa significhi vivere in Italia, sulle opportunità e sui limiti del progetto. Molte di queste domande sono rimaste senza risposta, nonostante le sessioni informative pre-partenza organizzate dai partner italiani fossero già avvenute. La necessità di avere chiarimenti è emersa con forza nei momenti informali successivi alle interviste, quando erano i partecipanti stessi a rivolgere domande a me. Questi scambi hanno messo in luce due aspetti: da un lato, la parziale inefficacia degli incontri informativi pre-partenza; dall'altro, il valore di spazi dialogici informali, basati sulla fiducia e sul confronto tra pari.

Sulla base di queste riflessioni si sono individuate due macrocategorie:

- Il lavoro come via d'accesso a una stabilità inedita
- Immersione nel nuovo contesto tra immaginari e traiettorie possibili

- **Il lavoro come via d'accesso a una stabilità inedita**

La dimensione del lavoro ricorre con forza nei discorsi dei partecipanti, intrecciandosi con vissuti passati, necessità attuali e aspettative future. Per molti, l'occupazione rappresenta la condizione essenziale per raggiungere l'autonomia dai sistemi assistenziali del Paese di asilo, per provvedere in modo concreto alle esigenze della famiglia e per costruire un futuro stabile e dignitoso. Alcuni studenti e studentesse sottolineano l'urgenza di trovare un impiego già durante il percorso universitario, poiché l'esperienza accademica è strettamente interconnessa con le responsabilità familiari:

“you know we have families and the scholarship won't cover it, it's addressed to one and since I leave a family in Africa I cannot guarantee nothing for them. So if I have time I need to do something maybe a work within the school, an internship or any other thing that can make me get maybe 30 euros to be able to support. But it will be possible only through the help of the university because I may have the desire to get a part time job but we cannot make it alone, we need the help of people who are taking us there” (Selezionata - Int.19 14/09/2024).

Altri, invece, proiettano la ricerca del lavoro al termine degli studi. L'ingresso nel mondo del lavoro è percepito e immaginato come naturale prosecuzione del percorso universitario, finalizzato a mettere in pratica le competenze acquisite. In questi racconti, il ritorno nel Paese in cui risiedono attualmente viene categoricamente escluso:

“After the degree I only have two things. I get employed or I start my own business with the skills I have. Maybe in process I can figure things out to come up with an idea of certain business. And if it is easy for me I'll do it in Italy. And no no no no.. Coming back is a no thing for me. I cannot advise to my self to do it, it's kind of impossible” (Selezionata - Int.18 07/09/2024).

Si delineano così immaginari in cui il lavoro è visto non solo come strumento per l'auto sostentamento e il sostegno alla famiglia, ma anche come chiave per una stabilità in un Paese lontano, sicuro e che garantisce opportunità per migliorare gli standard di vita. In un quadro simile, ricorre frequentemente il tema del ricongiungimento familiare, evocato sia

nelle interviste sia durante gli incontri formativi con UNHCR. Prospettiva avanzata ancora prima di conoscere il nuovo contesto.

L'occupazione viene anche intesa come spazio per affiancare all'impegno accademico attività che diano ritmo alle giornate, facilitino l'incontro con la società ospitante e contribuiscano al benessere personale:

“I want to play basketball and also get work. Because maybe I'll be in class for three hours in a day, then study few hours and then what do I do for the rest of the day? So maybe I can find something to do, get some experience and some resources. And also something to keep my body fit” (Selezionata - Int.19 14/09/2024).

Queste parole mostrano una forte predisposizione all'attivazione individuale, maturata in contesti segnati da precarietà e necessità di adattamento. Molti dei partecipanti intervistati, avendo già beneficiato di programmi come DAFI, hanno, infatti, sperimentato l'autonomia e sviluppato un forte senso del dovere. Infine, emerge un'ulteriore aspettativa, che si traduce in un appello esplicito alle istituzioni coinvolte: il sostegno non dovrebbe concludersi con il conseguimento del titolo di studio, ma estendersi alla fase di transizione verso la vita professionale:

“My concern is that the organization needs to have mechanism in place. People after the graduation they need to be helped with the process of transition from school life to the professional life. So, this is something I believe they should be a high priority for the UNICORE organization” (Selezionata - Int.19 14/09/2024).

La mappa che segue mostra come la macrocategoria si radichi in due nuclei principali: da un lato, le aspettative e le preoccupazioni generate dal vivere nel campo o in condizioni di marginalità socio-economica; dall'altro, le responsabilità familiari che richiedono un impegno costante. Entrambi gli elementi alimentano l'idea del lavoro come chiave d'accesso a una stabilità mai sperimentata prima. La rappresentazione grafica sintetizza e mette in relazione tali dimensioni.

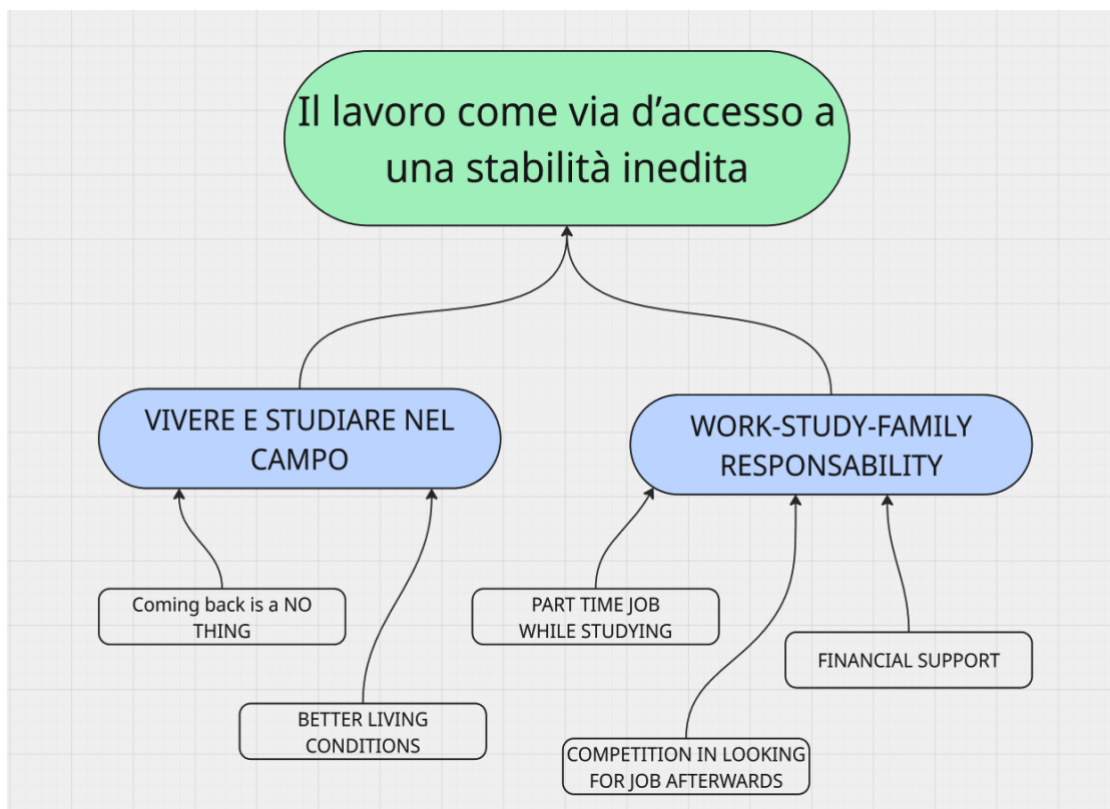


Figura 14- Mappa che raffigura l'evoluzione concettuale che ha portato alla definizione della macrocategoria "Il lavoro come via d'accesso a una stabilità inedita".

- **Immersione nel nuovo contesto tra immaginari e traiettorie possibili**

La macrocategoria prende forma dall'accostamento e dalla rielaborazione di due dimensioni in precedenza rappresentate in modo distinto seppur connesse: le "Aspettative verso il progetto" e le "Difficoltà attese". Nelle interviste ai partecipanti selezionati queste due traiettorie si intrecciano dando vita a narrazioni più dense, consapevoli e complesse. L'esperienza in Italia viene proiettata come un passaggio carico di attese e speranze, ma anche attraversato da incertezze, tensioni e interrogativi sul futuro. Le rappresentazioni del nuovo contesto oscillano così tra slancio e timore, tra desiderio di scoperta e paura dell'ignoto, configurando un'"*Altalena emotiva*" che abita in profondità il tempo dell'attesa.

In molti racconti, emerge un sincero entusiasmo per la possibilità di scoprire nuovi luoghi, conoscere persone, viaggiare. Quest'ultimo si carica di significati trasformativi, in quanto occasione per uscire da una realtà difficile e proiettarsi verso un altrove desiderato. Il piacere per la scoperta si mescola alla curiosità verso la cultura, il cibo, la lingua, i paesaggi. Tuttavia, proprio accanto a questa eccitazione, affiorano dubbi e sentimenti

contrastanti legati al distacco, alla paura di non farcela, alla prospettiva di dover ricominciare da capo.

“Yes I’m excited but I’m more sad (laughing). I came here when I was young, I had to start to learn a new language, find friends, move around, be with family not being with family and now it’s about to start all over again and we are like grown up. We should already have roots somewhere and I understand here it’s not working very well for me but also my friends, my family, it’s ahhhhh. It’s very sad, and the idea to find new people, new country, different scenarios, background, it’s honestly overwhelming for me. Right now I feel a bit better, let’s say I was a reckon in the first month. For sure I’m also excited it’s new food, different lifestyle and opportunities” (Selezionatø - Int.19 14/09/2024).

Il reinsediamento viene così percepito come un’esperienza liminale: una soglia carica di possibilità, ma anche di perdite. Se da un lato vi è la volontà di inserirsi nella nuova realtà sociale, dall’altro emergono paure legate all’isolamento, alla difficoltà di costruire nuove relazioni di amicizia, alla barriera linguistica. Il timore di non riuscire a stabilire connessioni autentiche accompagna i pensieri di molti partecipanti, in particolare di coloro che sono abituati a una vita sociale attiva e di comunità.

“I’m an extrovert and I wonder what if I go to the campus and remaining there, only go to the classes and go back, and then? So I don’t know, here I have a lot of friends, but there? And also, I was told that most of the citizens there they are not good in English... maybe you can tell me that?” (Selezionatø - Int.19 14/09/2024).

Questi racconti, nella loro essenza, appaiono una richiesta di supporto rispetto a tutto ciò che circonda l’aspetto accademico. Richiesta e aspettativa rispetto alla presenza di coetanei (peer o tutor) che possano accompagnare nel processo di inclusione, alla possibilità di praticare attività sportive o riempire il tempo libero nelle stesse modalità alle quali si è abituati (tra cui il lavoro). Queste sono viste come le occasioni per avvicinarsi alla popolazione locale, per un senso di continuità con il passato, mantenere il benessere psicofisico e rassicurarsi nella nuova quotidianità.

“I expect a good educational system, then that the health care is good and the accommodation is nice. Not expecting a lot but if there is volleyball there... I like volleyball and gym sometimes, so, if these things are there I think it would be amazing. You know sport is for our life, we must play even for health...”

(Selezionatø - Int.19 14/09/2024).

Ma l’immersione nel nuovo contesto non riguarda solo le pratiche quotidiane. Si estende anche alla dimensione della visibilità sociale e dello sguardo dell’altro. Diversi partecipanti esprimono timori legati al modo in cui verranno percepiti, alla possibilità di essere riconosciuti come “diversi”. Questa preoccupazione si intreccia alla consapevolezza che, nel contesto attuale, la propria condizione di straniero non è visibile, mentre in Italia, al contrario, la diversità potrebbe diventare un marcatore evidente, esposto e potenzialmente stigmatizzante.

“You know when you are here in Kenya with people I would say similar that is not a problem and as much as we are refugees you cannot look at me and say ‘Oh she is not Kenyan’ because you assume I’m Kenyan. When you are there will be different you know, some questions, eyes on you such things” (Selezionatø - Int.19 14/09/2024).

Si affaccia così il timore di essere “sotto osservazione”, di diventare oggetto di uno sguardo che isola, che distingue, che stigmatizza. Non è solo la paura dell’esclusione o di non essere all’altezza delle aspettative, ma quella di essere additati come “diversi” e trattati come tali che crea maggiore angoscia. Un partecipante ha cercato di verbalizzare il nodo di questa inquietudine:

“There is something about... I did my research and integrating into the society may be a problem because... I don’t know how to put it but... in Italy there is issue with residents and this is something that maybe... I don’t know how I will handle it but I’ll just try my best and if it arises like if I cannot integrate into the society this is a concern I have right now.” (Selezionatø - Int.19 14/09/2024).

Le esitazioni, i silenzi, le sospensioni discorsive non sono casuali. Rivelano una difficoltà a nominare apertamente ciò che fa paura: il razzismo, la discriminazione.

L'impressione è che alcuni concetti rimangano impliciti perché troppo delicati da esprimere. È in questa tensione tra l'entusiasmo del nuovo e la paura dell'ignoto che prende forma l'"Altalena emotiva" descritta dai partecipanti: una continua oscillazione tra desiderio e timore, tra fiducia e preoccupazioni.

Gioia, tristezza, tensione, euforia, scoraggiamento. Gli stati d'animo si alternano rapidamente, influenzati dalle informazioni (o dalla loro assenza), dai legami che si stanno per lasciare, dalla pressione di dover recuperare lezioni già iniziate. Lasciare ciò che è familiare, per quanto difficile, significa rompere legami, abbandonare una rete costruita nel tempo e affrontare un nuovo inizio che non sarà privo di ostacoli. Ma è proprio in questa complessità emotiva, fatta di ambivalenze e immaginari, che si intravede la profondità dell'esperienza migratoria: un passaggio carico di possibilità e di fragilità, che chiede di essere ascoltato nella sua interezza.

La mappa che segue sintetizza l'evoluzione delle proto-categorie "*Aspettative pre-partenza*" e "*Difficoltà attese*", mostrando come si articolino in due poli principali: da un lato il desiderio di calarsi nella nuova realtà, esplorare, viaggiare, stringere legami e coltivare interessi; dall'altro, l'ansia da giudizio, alimentata dal timore di essere percepiti come "diversi" o di non riuscire a integrarsi. Le sottocategorie, alcune riformulate e altre emerse ex novo, evidenziano come speranze e paure convivano in un equilibrio instabile, che caratterizza la fase di transizione verso la vita in Italia.

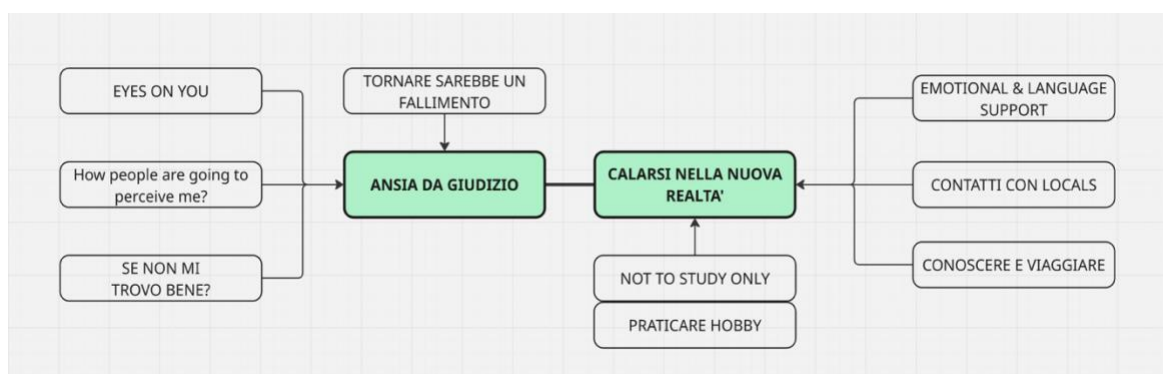


Figura 15 - Mappa concettuale della macrocategoria "Immersione nel nuovo contesto tra immaginari e traiettorie possibili".

6.2 Il percorso verso la *core category*

Nelle sezioni precedenti si è osservato come le macrocategorie rappresentino dimensioni tra loro connesse, capaci di restituire la complessità dell'esperienze vissute dai destinatari e destinatarie del progetto UNICORE nei diversi momenti del percorso. Ora, la fase di codifica teorica mira a mettere in dialogo le due piste concettuali sviluppate fino a questo punto, alla ricerca di un filo interpretativo capace di tenere uniti il “prima” e il “durante” del reinsediamento. A questa dimensione fatta di attese e accelerazioni, aspettative e barriere, vissuti individuali ed esperienze collettive sarà assegnato il ruolo di categoria centrale: la *core category*.

Il risultato delle due piste di analisi ha portato alla definizione di 5 macrocategorie:

- Fondamenta per un modello strutturato
- Distanza tra esigenze dei destinatari e i servizi a disposizione
- Relazioni di fiducia durature per contrastare l'isolamento
- Il lavoro come via d'accesso a una stabilità inedita
- Immersione nel nuovo contesto tra immaginari e traiettorie possibili

La codifica teorica ha avuto inizio con la definizione per ogni macrocategoria dell'insieme delle sottocategorie che le compongono. Queste non corrispondono necessariamente alle proto-categorie emerse in fase di codifica aperta: in alcuni casi ne rappresentano una riformulazione, in altri ne costituiscono una sintesi o un'evoluzione concettuale. La tabella che segue mostra, per ciascuna macrocategoria, le sottocategorie che la compongono al momento dell'elaborazione teorica.

Tabella 14 - Macrocategorie e rispettive sottocategorie.

<p>Fondamenta per un modello strutturato</p> <ul style="list-style-type: none">• Esigenza di maggiore flessibilità• Prospettive a lungo termine (post laurea)• Modelli in evoluzione• Turnover personale coinvolto• Opportunità per definire un modello strutturato
<p>Distanza tra esigenze dei destinatari e i servizi a disposizione</p> <ul style="list-style-type: none">• Opportunità limitate• Difficoltà per gli studenti e studentesse• Aggiustare le aspettative• Chiarimenti legali
<p>Relazioni di fiducia durature per contrastare l'isolamento</p> <ul style="list-style-type: none">• Partenariato ricco• Relazioni di fiducia per uscire dall'isolamento• Opportunità pre-partenza• Orientamento e accompagnamento
<p>Il lavoro come via d'accesso a una stabilità inedita</p> <ul style="list-style-type: none">• Balance work, study and family responsibility• Better living conditions• Vivere e studiare nel campo• Part-time job while studying• Coming back is a no thing
<p>Immersione nel nuovo contesto tra immaginari e traiettorie possibili</p> <ul style="list-style-type: none">• Calarsi nella nuova realtà• Ansia da giudizio

Già nella fase di codifica focalizzata era emersa una connessione chiara tra alcune sottocategorie: *turnover* del personale coinvolto, relazioni di fiducia per uscire dall'isolamento e opportunità limitate. In questo intreccio, il ruolo del personale universitario e degli attori di supporto risulta cruciale: più alto è il *turnover*, minori sono le competenze specifiche acquisite e più fragile è la rete di riferimenti stabili a disposizione degli studenti e studentesse. La costruzione di relazioni di fiducia richiede tempo, lo stesso tempo necessario affinché il personale maturi esperienza diretta con la popolazione studentesca rifugiata e competenze in funzione della loro accoglienza.

Qui si rivela il paradosso: se dal lato istituzionale il tempo è considerato indispensabile per costruire modelli stabili, riorganizzarsi e consolidare pratiche efficaci, agli studenti e studentesse lo stesso tempo non viene concesso. Al contrario, molti arrivano a corsi già avviati, trovandosi immediatamente a dover recuperare contenuti e crediti, pur dovendo rispettare le scadenze annuali di chi ha iniziato regolarmente. Devono completare il percorso in 30 mesi, con un sostegno economico garantito (in diversi casi) solo per 24: una compressione temporale evidente, soprattutto se si considera che neppure molti studenti e studentesse italiani riescono a rispettare tali tempistiche.

In questo tempo ristretto, gli studenti e studentesse devono riuscire a:

- adattarsi a un nuovo sistema sociale, accademico e legislativo;
- ottenere i crediti previsti e rispettare scadenze stringenti per mantenere i benefici;
- imparare la lingua e familiarizzare con il nuovo contesto;
- costruire una rete sociale;
- trovare lavoro o altre opportunità per integrare le risorse economiche;
- prendere decisioni che comportano lunghi periodi di attesa e distanza dalle proprie famiglie, con implicazioni profonde sul loro futuro.

In entrambe le piste concettuali, la fase pre-partenza è stata riconosciuta come momento strategico. Tale fase rappresenta un'occasione per trasmettere informazioni, conoscersi reciprocamente, modulare le aspettative, parlare apertamente di opportunità e vincoli.

Eppure, questa potenzialità rimane in gran parte inespressa. Le università tendono ad attivarsi solo al momento dell'arrivo, perdendo l'opportunità di alleggerire il peso delle prime settimane e di ridurre l'impatto delle sfide iniziali.

La lingua, pur riconosciuta come fondamentale per l'inclusione, è affrontata in un contesto in cui il calendario serrato non permette un apprendimento graduale e le occasioni di pratica con la comunità locale e studentesca italiana sono scarse. Questo crea un doppio ostacolo: senza interazione la lingua non si acquisisce, e senza competenza linguistica l'interazione si evita. Ne deriva una dipendenza prolungata dai sistemi di supporto e una ridotta possibilità di costruire autonomia.

Dal pre-partenza alla laurea, il processo di reinsediamento è scandito da una corsa contro il tempo che modella ogni scelta, ogni relazione e ogni apprendimento. Eppure, un periodo di tempo prezioso – quello dei mesi che separano la selezione dalla partenza – rimane in gran parte inutilizzato: uno spazio che potrebbe avviare un orientamento mirato, costruire legami preliminari e anticipare i primi passaggi di adattamento, ma che nella maggior parte dei casi si disperde in attese e silenzi.

Questi risultati hanno portato a una convinzione chiara: il processo di reinsediamento è fortemente condizionato dal paradosso temporale e dalle tempistiche ristrette che lo caratterizzano. Mentre le università rivendicano la necessità di tempo per consolidare pratiche e competenze interne, agli studenti e studentesse questo stesso tempo non è concesso. Al contrario, vengono inseriti in percorsi che comprimono fasi di apprendimento, adattamento e costruzione di relazioni.

L'osservazione diretta e le interviste condotte in questo periodo hanno confermato con forza questa lettura, mostrando come il fattore temporale, nella sua scarsità e gestione, non sia un semplice elemento di contesto, ma una vera e propria variabile strutturante dell'esperienza. Le parole di uno studente sono emblematiche.

“There was I kind of rush to intergrate me into the system. It was really very fast. They really want me to move into the group and I think their perception was like you need to get these credits in order to get a scholarship for the second year. (...) We need to push you further and get the credits because July is not far for the

implementation of the scholarship, so you need to start immediately. I came when the classes already started, three to four weeks later, and then I caught with the lectures, and I had to do the exams in January. So I came and I was rushed into the programme. You know, I thought they should have just waited and make us start in January or February, but we were rushed into the programme” (Studente – Int.20 29/03/2025).

Per sintetizzare visivamente l'intreccio di elementi che concorrono a generare questo paradosso, è stato costruito un grafico che riunisce tutte le macrocategorie e le sottocategorie individuate, mantenendo i colori già associati in precedenza.

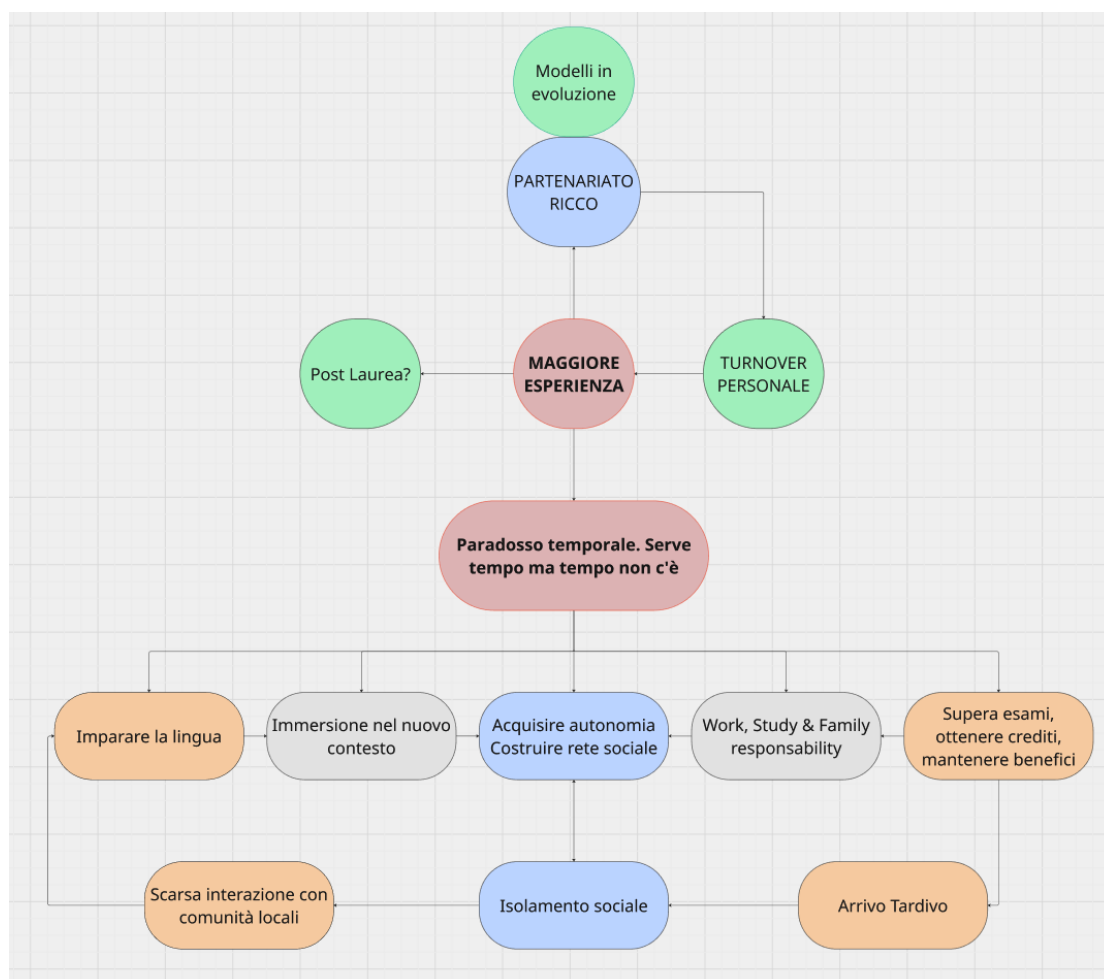


Figura 16 - Mappa concettuale che permette di visualizzare l'intero processo di reinsediamento nei contesti di arrivo.

Il grafico, leggibile dall'alto verso il basso, mostra nella metà superiore il percorso logico che conduce alla definizione del paradosso temporale e, nella metà inferiore, l'insieme dei fattori che incidono direttamente sul reinsediamento.

Alcuni di essi, come l'arrivo tardivo, l'isolamento sociale e la scarsa interazione con le comunità locali, agiscono in sequenza influenzando l'apprendimento linguistico, l'immersione nel nuovo contesto e lo sviluppo di autonomia. Questi elementi alimentano un ciclo continuo di tensioni, aggravato dalla pressione a rispettare scadenze accademiche rigide e mantenere i benefici.

Tuttavia, pur avendo una rappresentazione chiara e dettagliata delle connessioni, non riesco ancora a trovare una parola che catturasse l'essenza di questo fenomeno. La svolta è arrivata durante un periodo di lavoro presso la Humboldt University, all'Istituto di *Sportwissenschaft*. Dopo una giornata di confronto con il mio supervisore, mi sono imbattuto in uno studio di Seiberth, Thiel e Spaaij (2019) dedicato a giovani calciatori di élite con un background migratorio. In quelle pagine ho trovato descritto un contesto di altissima competitività, in cui solo pochi riescono a emergere data l'elevata concentrazione di talenti, dove le famiglie investono enormi risorse di tempo e i giovani sono spesso costretti a lasciare l'ambiente familiare per inseguire un obiettivo che diventa il fulcro della loro esistenza.

Partendo da qui ho poi approfondito il concetto di *hyperinclusion* proposto da Göbel Schmidt (1998). Gli autori si riferiscono a una forma estrema di inclusione in un contesto specifico, caratterizzata da obblighi straordinari imposti dalla logica di quel contesto e dal conseguente bisogno di concentrare la maggior parte delle risorse personali per rispettarli. Il parallelismo con i destinatari del progetto UNICORE è stato immediato: selezione altamente competitiva, enorme investimento di energie, coinvolgimento diretto o indiretto della famiglia, obiettivi (il raggiungimento dei crediti e della laurea) che diventano una missione totalizzante, da perseguire a qualunque costo.

A queste analogie si aggiunge un elemento che rende il caso UNICORE ancora più specifico: l'intero percorso si sviluppa entro tempistiche eccezionalmente compresse. Il paradosso temporale è una condizione strutturale che condiziona il processo di reinsediamento. Gli obblighi imposti dal contesto si concentrano in un arco di tempo ridotto, imponendo un processo rapido. Ed è proprio questa compressione a rendere l'iperinclusione "accelerata". Inoltre, le richieste di alta performance e acquisizione di competenze linguistiche si sommano alla scarsità di occasioni per sviluppare autonomia e legami e a una posizione legale che con il passare del tempo diventa sempre più instabile

(rinnovo del permesso, richiesta di asilo), amplificando stati di tensione e insicurezza già presenti all'arrivo.

Da qui la scelta di definire la *core category* come *iperinclusività accelerata*:

- *Iperinclusività* per indicare un modello in cui la partecipazione alla vita accademica e sociale è incanalata entro un'unica missione totalizzante a scapito di altri spazi e contesti di vita.
- *Accelerata* per sottolineare la dimensione temporale che attraversa l'intero processo di reinsediamento, imponendo scadenze ravvicinate e adattamenti immediati, in una costante corsa contro il tempo.

6.3 La core category: “Iperinclusività accelerata”

L'“iperinclusività accelerata” rappresenta il nodo concettuale che, in una ricerca condotta con il metodo della GT, viene definito *core category*. Nello specifico di questo lavoro, rappresenta l'integrazione di due percorsi di analisi (descritti nel capitolo 5) che ha condotto all'identificazione di una categoria capace di dare coerenza alle molteplici dimensioni esplorate e permette alla teoria di reggersi e svilupparsi in maniera tale da spiegare il fenomeno sociale indagato: quello del reinsediamento di studenti e studentesse UNICORE.

Iperinclusività accelerata rappresenta il punto di incontro tra un paradosso temporale che attraversa l'intera esperienza delle persone nel progetto e un modello di accoglienza e supporto accademico e sociale orientato alla performance. Tale modello si traduce in una richiesta costante di investimento di energie finalizzato a rispettare obiettivi e vincoli definiti nei bandi universitari. *Iperinclusività accelerata* racconta quindi di un processo di reinsediamento che, pur offrendo accesso sicuro, legale e privilegiato all'istruzione superiore in un nuovo Paese, impone una serie di ostacoli, sfide e vincoli che condizionano in profondità le esperienze di vita.

Il termine *iperinclusione* è stato impiegato in alcuni studi sociologici per descrivere situazioni in cui i soggetti vengono sovraccaricati di aspettative e nel quale il perseguimento dell'obiettivo diventa l'unico interesse (Göbel & Schmidt, 1998; Seiberth, Thiel & Spaaij,

2019). Trasposta al caso di UNICORE, questa prospettiva aiuta a interpretare l'esperienza di studenti e studentesse che, una volta selezionate, diventano beneficiari di una molteplicità di servizi – borse di studio, alloggio, accompagnamento burocratico, sostegno psicologico, tutorato – ma che, al contempo, si trovano ad attrarre particolari attenzioni e a vivere in una condizione di pressione costante. Essi, infatti, devono dimostrare la propria “adeguatezza” fin dal primo giorno e l'aggettivo *accelerata* rimanda proprio alla dimensione temporale che caratterizza con forza questa esperienza. Dalla fase pre-partenza fino al post-laurea, tutto si svolge secondo tempistiche compresse: arrivi spesso tardivi rispetto all'inizio dei corsi, necessità di completare un intero ciclo di studi in poco più di 24 mesi, apprendimento dell'italiano, ricerca lavoro e di opportunità per rinnovare un permesso di soggiorno in scadenza, decidere se richiedere protezione internazionale.

La scansione temporale del programma, pensata per garantire efficienza, si traduce spesso in una “corsa contro il tempo”, che lascia poco spazio all'elaborazione personale, alla costruzione di legami sociali e allo sviluppo di una reale autonomia. Una tale rigida scansione delle tempistiche porta in evidenza alcune criticità che affrontano i destinatari, quali le difficoltà nel comprendere e adattarsi al nuovo sistema educativo e all'ambiente culturale, nel comprendere come ottenere informazioni utili, nel confrontarsi con una condizione di marginalità e isolamento e convivere in uno stato di costante pressione data sia dalle richieste delle università sia dalle richieste delle proprie famiglie che continuano ad aver bisogno del loro supporto.

Iperinclusività accelerata, perciò, porta con sé alcuni tratti distintivi che spiegano il processo di reinsediamento.

○ **Dimensione relazionale**

L'iperinclusività accelerata restituisce l'oscillazione tra aspettative di inclusione e realtà di isolamento. La macrocategoria “*Immersione nel nuovo contesto tra immaginari e traiettorie possibili*” racchiude le emozioni, gli stati d'animo, nonché le paure e le aspettative di coloro in procinto di lasciare il Paesi di Asilo per giugnere in Italia. Tale aspettativa di immersione però, viene solo in parte rispettata. Infatti, da una parte studenti e studentesse vengono letteralmente catapultati all'interno del nuovo sistema accademico, che diventa spesso l'unica realtà sulla quale si affacciano. Dall'altro, tutta la dimensione

dell'inclusione sociale, dell'interazione con la popolazione locale, nonché l'aspettativa di crearsi amicizie tra la popolazione studentesca italiana non vengono rispettate. Lo spaesamento dovuto all'impatto con la nuova società, lo scontro con barriere situazionali e istituzionali inimmaginabili e la necessità di riformulazione delle aspettative, si traducono in quella che è stata definita "*Distanza tra esigenze dei destinatari e i servizi a disposizione*". In questo scenario, la costruzione di legami sociali autentici viene necessariamente messa in secondo piano. Eppure, l'importanza che giocano le poche figure di riferimento si è dimostrata cruciale. Accompagnano e condividono informazioni, fungono da valvola di sfogo e comprendono, traducono e mediano. È ciò che emerge nella macrocategoria *Relazioni di fiducia durature per contrastare l'isolamento*, che racconta lo stato di solitudine e isolamento nel quale vivono i destinatari, ma dimostra anche la possibilità di uscire da tale condizione di marginalità e intraprendere il percorso verso una vera autonomia grazie alla presenza, vicinanza e supporto di persone di fiducia.

○ **Dimensione Temporale**

L'intero percorso è attraversato da una frenesia cronologica che ha effetti diretti sul reinsediamento.

Gli arrivi tardivi e la necessità di laurearsi entro i tempi imposti dalle università; la necessità di trovare una soluzione immediatamente dopo il termine degli studi e le attese per vedersi riconosciuto il permesso di soggiorno; la necessità di imparare l'italiano e quella (per molti) di intraprendere un percorso lavorativo durante il percorso di studi. In questo scenario frenetico, si mescola il carico di pressioni proveniente da famiglie transnazionali e quello proveniente dalle aspettative di enti ospitanti e atenei nell'adempiere ai doveri accademici. Frenesia e pressioni che concorrono a limitare il tempo che si dedica alle interazioni sociali, alla scoperta del contesto di accoglienza, all'incontro con la popolazione locale e alla conoscenza reciproca. Alla costruzione di una cerchia amicale e legami di fiducia.

In altre parole, la scansione temporale concepita per garantire efficienza produce una costante corsa contro il tempo per studenti e studentesse, mentre le università rivendicano per sé la necessità di tempo per strutturarsi e consolidare i propri modelli di supporto. Qui

di seguito il passaggio di una conversazione tenuta nella fase di saturazione dati che intreccia le due dimensioni appena descritte:

“I think the problem is the the timing of everything. If everything was processed in a timely manner and if we came here like few weeks prior to the start of the program, whereby you have a month of doing your documentation with the tax code, the permit of stay, the insurance card, the health card... Intesead you have to come, settle in and also you have an educational load to carry, because this is the thing that brought you to this country and you must do it very well. It takes a lot of courage and time because you have to pass your exams, you have to try to speak the language, you have to work on the documentation. And yeah, it's a whole challenge, not that easy. It may look easy from the outside, but it's not. When I arrived (...) there was no rest at that time. I was mostly sitting in the in the study room or in my room trying to catch up everything with the classes. And that was challenging but I had only one goal in mind and that's what was driving me to at least pass everything and then start the next semester with no like baggage carried over to the second year. So yes it was a challenge. I'd say it was really challenging because you have to... you left a whole life behind you with different people and now you're here and you have to get used to to the place but you have books to read, you have exams to pass, you have a new language to speak. So it was not a very pleasant period”
(Studente – Int.21 04/06/2025)

○ **Dimensione strutturale**

Un ulteriore tratto del concetto di *iperinclusività accelerata* riguarda la costruzione dei modelli di supporto che le università stanno mettendo in atto.

La macrocategoria *Fondamenta per un modello di supporto strutturato* ha mostrato come, negli anni, le università e i partner abbiano cercato di trasformare l'esperienza UNICORE da intervento emergenziale a dispositivo più stabile e replicabile per una più ampia platea. Il tentativo di rendere strutturale un modello di accoglienza e supporto che non si limita alla popolazione coinvolta nel progetto UNICORE risponde a un'esigenza di giustizia sociale e alla volontà di dare continuità all'accoglienza.

Tuttavia, l'analisi evidenzia come i modelli che si stanno strutturando a livello locale possano assumere la forma di un approccio top-down, in cui le misure vengono progettate e implementate senza un reale coinvolgimento dei destinatari. La distanza tra bisogni espressi e misure implementate nei rispettivi contesti locali rende evidente questa criticità. Infatti, laddove le università hanno costruito partenariati calibrati più sulle proprie possibilità economiche e necessità organizzative che sui bisogni degli studenti e delle studentesse, si è prodotto un divario che alimenta frustrazione e marginalità.

Inoltre, il programma si basa su un processo di selezione altamente competitivo che, pur garantendo trasparenza e criteri condivisi, finisce per privilegiare i profili più "brillanti": studenti e studentesse con competenze linguistiche certificate, medie alte e percorsi educativi regolari. Tale selettività rischia di riprodurre logiche esclusive, premiando chi dispone di maggior capitale sociale e culturale rispetto alla media della popolazione rifugiata. Alcuni autori hanno messo in luce come tali dinamiche possano inserirsi in un'ottica neocoloniale, in cui le istituzioni del Nord globale selezionano dal Sud le "migliori menti" per rispondere a fabbisogni propri, trascurando disuguaglianze e squilibri di potere (Abamosa, 2023; Ergin, 2020; Crea, 2016).

L'iperinclusività accelerata in quest'ottica, illumina il rischio che modelli di accoglienza nati con finalità inclusive possano produrre forme di esclusione. La promessa di un modello stabile e giusto si traduce in un'opportunità riservata a poche selezionate, in cui le possibilità di partecipare coincidono con l'adesione a standard predefiniti e difficilmente negoziabili.

Conclusioni

In questo lungo capitolo si sono analizzate le caratteristiche dei dati raccolti, i passaggi della codifica aperta, le successive categorizzazioni e le concettualizzazioni emerse. È stato così possibile ricostruire il percorso che ha portato, attraverso un processo iterativo e comparativo, all'individuazione della categoria centrale della ricerca.

Il concetto di *iperinclusività accelerata* permette di interpretare il reinsediamento di studentesse e studenti destinatari del progetto UNICORE come un processo complesso, segnato tanto dalle esperienze di esilio e fuga dai Paesi di origine quanto dalle condizioni

specifiche incontrate nei diversi contesti universitari italiani. L'analisi dei dati ha evidenziato la presenza di un ampio ventaglio di fattori che influiscono su tale esperienza, ma tre dimensioni emergono con particolare forza: quella temporale, quella relazionale e quella strutturale.

Il modello concettuale dell'*iperinclusività accelerata* restituisce un'immagine in cui l'accesso sicuro e regolato di studente UNICORE è accompagnato dalla richiesta di alte prestazioni in tempi ristretti. L'obiettivo accademico prende il sopravvento riducendo drasticamente le opportunità di interazione, conoscenza e comprensione della società ospitante e amplificando preoccupazioni e tensioni già presenti all'arrivo.

Iperinclusività accelerata si configura dunque come la lente interpretativa attraverso cui rileggere l'intero *corpus* di dati e, al tempo stesso, come la base teorica da cui partire per la discussione critica che verrà sviluppata nel capitolo successivo. Sarà infatti a partire da questa categoria centrale che si rifletterà sulle implicazioni pedagogiche e, più in generale, sulle sfide poste dal programma UNICORE rispetto al campo dell'istruzione superiore di persone rifugiate.

CAPITOLO 7.

Discussione: il modello dell'iperinclusività accelerata

Il percorso di ricerca si è sviluppato intrecciando due cornici teoriche – gli studi sulla *refugee in higher education* e l'approccio dell'educazione alla cittadinanza globale (ECG) – con l'analisi del processo di reinsediamento degli studenti e delle studentesse partecipanti al programma *University Corridors for Refugees* (UNICORE).

La *refugee in higher education* indaga non solo politiche, barriere e misure predisposte per favorire l'accesso, ma anche le esperienze vissute dalle persone rifugiate, i benefici che derivano dalla partecipazione e i percorsi in uscita dai sistemi di supporto. Tale campo sottolinea, da un lato, il *super disadvantage* che caratterizza questa popolazione (Lambrechts, 2020) e, dall'altro, la necessità di superare narrazioni vittimizzanti che li dipingono come incapaci di autodeterminarsi a causa dell'esilio (Zeus, 2009).

Parallelamente, l'ECG è intesa in questo lavoro come un *ethos* pedagogico orientato alla giustizia sociale globale, capace di intrecciare dimensione soggettiva e responsabilità collettive e di affrontare in chiave critica, decoloniale e interconnessa questioni come razzismi, disuguaglianze, intercultura, sostenibilità e pari opportunità (Tarozzi, 2025).

È proprio la combinazione di queste due lenti che consente di leggere il reinsediamento oltre la riduzione a “integrazione sociale” in chiave assimilazionista, mostrando invece come esso si configuri come un processo complesso, attraversato da barriere e disuguaglianze, ma anche da connessioni più ampie con le ingiustizie e le oppressioni su scala planetaria. In questa prospettiva, il reinsediamento appare segnato da fattori oggettivi (configurazioni sociali, economiche, culturali, storiche e politiche) e soggettivi (competenze, aspettative, situazioni familiari, esperienze pregresse e ruolo della cultura di origine) e caratterizzato da relazioni intrinsecamente asimmetriche tra popolazione autoctona e persone rifugiate (Catarci, 2014).

Pertanto, a partire da questa base teorica, la ricerca ha indagato il processo di reinsediamento di studenti e studentesse rifugiate residenti in Paesi di primo asilo e giunti in Italia attraverso un percorso sicuro e legale per intraprendere studi magistrali.

Pur confermando alcune evidenze già discusse nella letteratura internazionale rispetto alla pluralità di fattori che incidono sull'esperienza di migrazione in un nuovo contesto di vita, questa ricerca introduce un punto di vista inedito: considera il reinsediamento universitario di studenti e studentesse rifugiate come spazio e percorso educativo in sé, tenendo strettamente connesse le esperienze nel nuovo contesto con i fattori che hanno caratterizzato la vita prima dell'arrivo. In questa chiave è stato possibile interpretare il fenomeno come un processo educativo segnato da elevata performatività e da tempistiche particolarmente serrate. Una forma di inclusione che, pur offrendo opportunità inedite, tende a comprimere i tempi del processo formativo e a ridurre lo spazio per la costruzione di legami sociali e relazionali.

Tra gli elementi ricorrenti che caratterizzano il fenomeno si è individuato il ritardo nell'arrivo rispetto all'inizio dell'anno accademico e l'inserimento immediato nei corsi di laurea. Entrambi i fattori impediscono un ambientamento graduale e amplificano lo shock culturale. Le università giustificano questa scelta con la necessità di rispettare le tempistiche della prima sessione d'esami, che si svolge tra dicembre e febbraio e che risulta già determinante per il mantenimento delle borse di studio.

A ciò si aggiunge il carico emotivo che accompagna la partenza: l'incertezza sul futuro, la separazione dai propri affetti, i dubbi riguardo all'accoglienza che si riceverà, le tensioni legate ai documenti e la consapevolezza di dover recuperare rapidamente le lezioni già iniziate. Tutto questo si traduce in uno stato di tensione e preoccupazione che porta i beneficiari a concentrare le proprie energie quasi esclusivamente sugli obiettivi accademici definiti da altri soggetti (gli atenei e gli enti regionali per il diritto allo studio).

Il sostegno e i servizi garantiti dalle università e dai partner locali sono misure essenziali per favorire una transizione efficace e risultano al tempo stesso necessari per assicurare la coerenza con i *complementary pathways*, i quali richiedono la messa a disposizione di servizi che consentano alle persone rifugiate di ricostruirsi una vita in un nuovo contesto. Così, vitto, alloggio, sostegno economico, assistenza sanitaria e psicologica, apertura del

conto bancario, trasporti e altri interventi rientrano tra i “minimi standard” che ciascun ateneo si impegna a garantire. In letteratura, la maggior parte di questi interventi viene ricondotta alle forme di *cold* o *unfamiliar-formal support* (Baker et al., 2018; Naidoo et al., 2015; Streitwieser et al., 2018), vale a dire un sostegno offerto attraverso canali ufficiali e formali – ad esempio sportelli universitari, informazioni accessibili online nei siti istituzionali o ricevimenti su appuntamento.

Accanto a queste misure, i partner nazionali sollecitano le università a mettere in atto misure e costruire partenariati locali in grado di fornire un supporto per l’inclusione sociale. La disponibilità e la qualità di tali servizi dipendono, quindi, dalla capacità dei singoli atenei di operare al fine di rispondere ai bisogni sociali specifici dei beneficiari. Tra queste la letteratura distingue due forme di supporto: le forme *warm*, garantite da figure di riferimento fidate – tutor, docenti, mediatori culturali, operatori delle associazioni – che occupano una posizione intermedia tra i pari e gli attori istituzionali; le forme *hot*, costituite dalle reti informali di amici, pari o membri della comunità, che forniscono informazioni pratiche e sostegno emotivo al di fuori dei canali ufficiali. Entrambe si rivelano cruciali per ridurre il senso di isolamento e facilitare la costruzione di legami di fiducia. Non a caso, gli studenti e le studentesse con background di rifugiati tendono a fare ricorso in misura maggiore proprio alle forme di supporto *warm* e *hot* in quanto più accessibili e significative rispetto ai canali istituzionali (Baker et al., 2018).

Eppure, dall’analisi dei dati emerge chiaramente che proprio tra le forme di *warm support* si registra un elevato turnover, tematizzato nella macrocategoria “*Relazioni di fiducia durature per contrastare l’isolamento*”. Il turnover delle forme di *warm support* comporta una duplice conseguenza: dal lato degli studenti, la difficoltà a trasformare il supporto ricevuto in relazioni stabili e in legami informali (*hot*) indispensabili per un progressivo sviluppo di autonomia; dal lato delle università, la dispersione di competenze preziose maturate negli anni nell’accoglienza e nel supporto alla popolazione rifugiata.

È dall’intersezione di tutti questi elementi che prende forma la concettualizzazione di *iperinclusività accelerata*, la categoria centrale che permette di rappresentare l’esperienza di reinsediamento delle persone destinatarie del progetto UNICORE.

In primo luogo, l'iperinclusività accelerata esprime le difficoltà di studentesse e studenti sul piano sociale, evidenziando uno stato di isolamento e marginalità rispetto alla società ospitante. Le interazioni con la popolazione locale (anche studentesca) risultano infatti limitate, così come le possibilità di costruire reti amicali e relazioni di fiducia, rese esigue da un'immersione totalizzante nel sistema accademico.

In secondo luogo, l'iperinclusività accelerata restituisce la frenesia che caratterizza tutte le fasi del progetto. L'inserimento accademico avviene senza alcun periodo di transizione e richiede fin da subito elevate performance, comprimendo i tempi di adattamento. Inoltre, il fatto che il mantenimento dei benefici sia vincolato al superamento di un preciso numero di crediti concorre ad alimentare ansie e tensioni. La stessa frenesia riemerge al termine del percorso, quando l'uscita dal sistema di supporto garantito dall'università coincide con l'urgenza di individuare rapidamente nuove soluzioni lavorative e legali per la permanenza nel Paese.

In terzo luogo, la nozione di iperinclusività evidenzia quanto i destinatari siano coinvolti in una missione totalizzante che li porta a concentrare tutte le energie e le risorse sull'obiettivo accademico, spesso percepito come l'unica condizione per mantenere il proprio status e garantire un futuro per sé e la propria famiglia. Questo orientamento esclusivo implica il rischio di mettere in secondo piano altre dimensioni fondamentali della vita quotidiana, come il benessere psico-fisico e la possibilità di esplorare interessi personali al di fuori dell'università.

In questa prospettiva, l'iperinclusività accelerata rappresenta la lente critica e innovativa attraverso cui leggere le tensioni e le ambivalenze che attraversano il progetto UNICORE e, più in generale, i modelli di inclusione rivolti alla popolazione rifugiata nell'istruzione superiore. Ad oggi, infatti, non si sono riscontrate in letteratura concettualizzazioni sovrapponibili che rappresentano come un'esperienza educativa in cui la richiesta simultanea di rapido adattamento e alto rendimento riduce la possibilità di costruire appartenenze.

È dunque in questa direzione che il presente lavoro propone un contributo originale al dibattito, offrendo una chiave teorica capace di connettere la *refugee in higher education* con il quadro critico dell'Educazione alla Cittadinanza Globale.

7.1 Il progetto UNICORE nel campo della *refugee in higher education*

Come già esplicitato, questo lavoro di ricerca si colloca nel campo della *refugee in higher education*, assumendo una posizione critica rispetto alla generale rappresentazione della popolazione rifugiata come gruppo omogeneo, definito da caratteristiche e ruoli stereotipati (Zeus, 2009). Tale posizionamento è necessario per sgomberare l'idea che il ruolo delle istituzioni universitarie sia meramente di tipo umanitario-assistenzialistico, basato cioè su un paradigma educativo riconducibile al *deficit model*, che percepisce i rifugiati come individui passivi e dipendenti, destinatari di interventi privi di una prospettiva a lungo termine (Grüttner et al., 2018; Piazza e Rizzari, 2019).

La percezione diffusa dei rifugiati e dei migranti come persone prive di competenze o con basso livello di istruzione non rende giustizia alla realtà. Sebbene i e le titolari di protezione internazionale provengano da contesti di violenza generalizzata e possono aver subito interruzioni nei loro percorsi educativi (Dryden-Peterson, 2012), all'interno di queste popolazioni vi è una marcata eterogeneità, tanto tra i Paesi di provenienza quanto al loro interno, sia in termini di formazione e competenze (de Wit, 2019), sia di status socio-economici, storie personali, aspirazioni e memorie. In questa prospettiva, *“l'istruzione superiore può essere utilizzata in questi casi come strumento per garantire che tali competenze, qualifiche o esperienze pregresse possano essere valorizzate, adattate o migliorate a beneficio delle società ospitanti”* (Arar et al., 2019, p. XXII, mia traduzione).

Un primo contributo della ricerca all'area scientifica di riferimento riguarda l'analisi dei diversi meccanismi di supporto adottati dalle università italiane e la comprensione delle difficoltà e dei limiti entro i quali gli atenei operano.

Il successo delle pratiche di inclusione accademica e sociale richiede un approccio integrato, basato sul coinvolgimento attivo e sull'azione congiunta dell'intero sistema universitario e degli stakeholder del territorio (Piazza e Rizzari, 2019). La questione dei partenariati è considerata indispensabile per dare stabilità e continuità agli interventi. Una progettualità condivisa e multilivello consente, infatti, di costruire percorsi di inclusione che non risultino frammentari o episodici ma parte integrante del tessuto sociale, promuovendo la concertazione tra istituzioni locali, organizzazioni solidaristiche, cittadini e rappresentanze degli stessi studenti (Ambrosini e Marchetti, 2008; Catarci, 2014).

UNICORE si colloca pienamente in questa visione, facendo della partnership multilivello e multistakeholder un suo punto di forza. Il tavolo nazionale crea una piattaforma di coordinamento e scambio, mentre le reti locali consentono alle università di affrontare in modo sistematico gli aspetti quotidiani e le molteplici dimensioni dell'inclusione (Gamba, Mazzero e Vittori, forthcoming). Inoltre, la cooperazione strutturata tra partner nazionali, università e attori locali ha favorito l'adozione di procedure condivise e standardizzate, pensate per evitare discrepanze e disuguaglianze. Tuttavia, restano significative differenze tra le misure adottate dai singoli atenei. L'analisi dei dati ha evidenziato la complessità di coordinare i servizi e la costante possibilità che un partner decida di non rinnovare il proprio impegno o non riesca a rispettare l'impegno preso.

Ogni ateneo opera all'interno di un contesto territoriale e la ricezione della società civile nei singoli territori incide sulla capacità degli atenei di rispondere alle necessità della popolazione di riferimento di questo studio. La natura di un progetto a carattere nazionale che ha la sua effettiva implementazione nei singoli contesti locali tende ad una frammentazione dell'offerta (De Maria et al. 2023) e rischia di incorrere in disuguaglianze nelle forme di trattamento tra la popolazione stessa (Tarozzi e Vittori, 2024).

Eppure, la partnership multilivello che coordina il progetto UNICORE si è dimostrata consapevole di tale rischio e negli anni ha portato all'adozione di strategie specifiche per contrastare questo fenomeno. Gli atenei sono invitati ad avvalersi del supporto di UNHCR, CSD Diaconia Valdese, Caritas Italiana e Centro Astalli per orientarsi sulle competenze necessarie richieste agli enti coinvolti nei partenariati, per individuare possibili realtà nei differenti contesti e, per prevenire discontinuità, è raccomandata la stipula di un protocollo con gli enti aderenti prima della pubblicazione dei bandi.

In questo senso, pare evidente come l'accesso di studenti e studentesse rifugiate ai sistemi di istruzione superiore sia un'occasione di crescita, innovazione e trasformazione per gli istituti stessi (Arar et al., 2019). Sontag (2018) sottolinea come l'accoglienza di persone con background migratorio forzato spinga le università a riformulare i propri servizi e a implementare programmi di supporto mirato. Allo stesso modo, Tarozzi e Vittori (2024) osservano che l'inclusione della popolazione rifugiata porta a una differenziazione delle risposte, capace di affrontare le diverse sfide, esperienze e tempistiche che tale popolazione comporta.

E così, nel confronto con la letteratura, l'analisi dei dati conferma che proprio grazie alle competenze maturate attraverso la partecipazione al progetto dei corridoi universitari, alcuni atenei hanno avviato processi di ristrutturazione e riformulazione delle iniziative in supporto di una popolazione più ampia rispetto a quella di UNICORE. E, sempre in ottica di innovazione, il progetto offre a persone rifugiate la possibilità di giungere in Italia per proseguire gli studi magistrali, rispondendo così sia alle richieste delle Nazioni Unite di ampliare le opportunità di reinsediamento tramite i *complementary pathways*, sia di garantire accesso all'istruzione superiore a chi, nei Paesi di asilo, ne era escluso. Inoltre, si può affermare che UNICORE contribuisca attivamente al raggiungimento dell'obiettivo fissato da UNHCR di portare entro il 2030 al 15% la percentuale di popolazione rifugiata con accesso all'istruzione superiore.

Un'ulteriore sfida posta dalla popolazione studentesca rifugiata riguarda il riconoscimento delle qualifiche (Arar, 2021; Fincham, 2020; Nell-Müller et al., 2021) e la necessità di costruire sistemi coordinati a livello nazionale (Streitwieser et al., 2019; Villegas e Aberman, 2019).

Anche in questo ambito, UNICORE ha spinto le università a elaborare pratiche specifiche per la valutazione non solo dei titoli e delle qualifiche formali in assenza di documentazione completa, ma anche delle competenze informali e non formali, attraverso procedure caso per caso. Inoltre, la piattaforma di coordinamento promossa da UNHCR ha favorito lo scambio regolare di buone pratiche tra gli atenei, contribuendo alla diffusione di *modus operandi* condivisi. Ciò è stato possibile anche grazie ad azioni pionieristiche come quelle dell'Università di Bari e della Rete RUIAP (Colosimo e Fortuna, 2021) che hanno diffuso le azioni intraprese e permesso ad altri atenei di adottare strategie adattabili ai loro atenei.

Le misure e le azioni descritte fino a questo punto sono rappresentate nella macrocategoria "*Fondamenta per un modello strutturato*", intesa come la possibilità, grazie alle competenze acquisite e allo scambio di buone pratiche attraverso UNICORE, di creare presso i singoli atenei modelli di supporto che non si limitano a rispondere alle necessità della popolazione UNICORE o alle singole emergenze del caso, ma che costituisca una direzione politica chiara e una prospettiva che volge al lungo periodo.

Nella distinzione che propone Lambrechts (2020) e ripresa in parte da Nell-Muller e colleghe (2021) rispetto alle barriere istituzionali, si inseriscono anche gli ostacoli di tipo informativo ed economico.

Dimensione economica

Per quanto riguarda le barriere economiche, ampiamente segnalate in letteratura come fattori che incidono non solo sull'accesso, ma anche sulla permanenza e sul completamento degli studi (Nell-Müller et al., 2021), UNICORE rappresenta un'innovazione nel panorama internazionale.

Il progetto prevede, infatti, la copertura dei costi di volo, di visto ed eventuali spese di traduzione della documentazione richiesta in fase pre-partenza. Le università garantiscono borse di studio della durata biennale (talvolta prorogabili) ed esentano dalle tasse di immatricolazione; gli enti regionali per il diritto allo studio assicurano alloggio e l'accesso gratuito alle mense universitarie per almeno un pasto al giorno, mentre i partner coprono i costi relativi all'assicurazione sanitaria e al rilascio del permesso di soggiorno. In diversi contesti si registra inoltre la tendenza a fornire un contributo economico per il periodo immediatamente successivo all'arrivo, quando le borse di studio non sono ancora erogate (*pocket money*), e a coprire le spese per la tassa regionale sul diritto allo studio. Tuttavia, questi ultimi due interventi non risultano standardizzati e rimane evidente come la tempestività e la prevedibilità nell'erogazione dei fondi costituiscano fattori decisivi per la vita quotidiana degli studenti. Ritardi nell'accredito delle borse o dei contributi aggiuntivi compromettono la possibilità di pianificare spese essenziali – dalle cure mediche all'acquisto di materiali di studio – e alimentano uno stato di costante incertezza economica.

Dimensione informativa

Per quanto riguarda la dimensione informativa, si sono riscontrati invece due scenari differenti.

Da un lato, vi è un diffuso apprezzamento tra gli e le applicanti per la semplicità e la trasparenza del processo di candidatura e selezione, nonché per la facilità con cui si viene a conoscenza dell'opportunità.

Dall'altro, emergono criticità più marcate nel contesto italiano relative alla comprensione del funzionamento del sistema accademico: difficoltà nell'orientarsi tra i servizi disponibili e le modalità organizzative dell'offerta formativa, oltre che scarsa comprensione delle questioni burocratiche e legali. Tali ostacoli, si traducono in incertezze che gli studenti devono affrontare in tempi particolarmente rapidi, accentuando quella dinamica di iperinclusività accelerata emersa dall'analisi dei dati. Non a caso, queste difficoltà sono state dapprima tematizzate nella proto-categoria "Difficoltà per studenti", per poi confluire nella macrocategoria "Distanza tra esigenze dei destinatari e i servizi a disposizione".

Eppure, nonostante queste ultime criticità, gli elementi fin qui riportati hanno messo in luce come UNICORE rappresenti un modello innovativo nel panorama internazionale. Esso, infatti, permette di superare diverse di quelle barriere istituzionali che la popolazione rifugiata si trova ad affrontare. È capace di promuovere la trasformazione delle strutture organizzative, di rafforzare le partnership territoriali e di offrire risposte coordinate a questioni centrali quali l'ampliamento delle opportunità di accesso all'istruzione superiore, il riconoscimento delle qualifiche pregresse, il supporto economico e la diffusione di informazioni rispetto a tale opportunità.

Tuttavia, questa ricerca, in linea con la letteratura scientifica, sostiene che garantire opportunità di accesso non sia di per sé sufficiente ad assicurare processi realmente inclusivi (Abamosa, 2023; Gamberoni e Quadranti, 2024). È proprio in questo spazio di tensione che la nozione di *iperinclusività accelerata* si configura come uno strumento interpretativo decisivo per rivelare l'intersezionalità delle barriere e delle identità che plasmano i percorsi di reinsediamento, così come le logiche di performatività e inflessibilità, marginalizzazione e vulnerabilità che attraversano il progetto e incidono in modo determinante sulla dimensione sociale dell'inclusione.

7.2. Il modello dell'iperinclusività accelerata nel dibattito scientifico

Dopo aver analizzato come UNICORE affronti e in parte superi le barriere istituzionali, è necessario interrogarsi sul significato di inclusione all'interno del sistema di istruzione superiore. La letteratura internazionale offre un quadro ricco e articolato che consente di problematizzare l'assunto secondo cui l'accesso, da solo, sia sufficiente a garantire processi realmente inclusivi.

L'inclusione di migranti e rifugiati nelle società contemporanee si configura come una questione sempre più urgente che richiede progettazione intenzionale e non può essere lasciata al caso. La commissione Europea la definisce come “*un processo che garantisce che coloro che sono a rischio di povertà ed esclusione sociale acquisiscano le opportunità e le risorse necessarie per partecipare pienamente alla vita economica, sociale e culturale e per godere di un tenore di vita e di benessere considerati normali nella società in cui vivono*” (UE, 2004). Ne deriva una concezione ampia e multidimensionale che coinvolge aspetti economici, sociali, culturali e politici e che deve essere pensata in una prospettiva di lungo periodo.

La multidimensionalità dell'inclusione implica l'attivazione di connessioni tra diversi ambiti di servizio - educativi, lavorativi, socio-sanitari e culturali - affinché i percorsi non si riducano alla sola rimozione di barriere o all'erogazione di prestazioni (Catarci, 2014). In questa prospettiva, le esperienze educative possono e devono contribuire a trasformare la vita delle persone rifugiate, permettendo loro di ripensare il proprio futuro e di sviluppare le capacità necessarie per esercitare diritti e orientare scelte. Questa visione è sostenuta anche da documenti internazionali, come il *Global Compact on Refugees* (United Nations, 2018) che richiama l'importanza di ampliare le opportunità di accesso all'istruzione superiore come leva per un'inclusione duratura, o il *Global Education Monitoring Report 2019* (UNESCO, 2018), che sottolinea il ruolo strategico dell'educazione formale nella costruzione di ponti tra società ospitanti e persone rifugiate.

L'università rappresenta in questo quadro un luogo privilegiato di scambio e dialogo interculturale in cui i principi di pari opportunità e di rispetto della diversità sono formalmente sanciti negli statuti e nelle missioni istituzionali. Tuttavia, la piena realizzazione di questo potenziale non è automatica. Arar (2021) sottolinea la necessità di un corpo docente adeguatamente formato e sensibile alla diversità culturale, mentre Ramsay e Baker (2019) richiamano l'attenzione sul ruolo del personale amministrativo, spesso primo punto di contatto per gli studenti rifugiati. Altri autori evidenziano come la partecipazione dipenda dalla capacità degli istituti di trasformarsi in spazi nei quali l'inclusione non sia confinata alla dimensione formale, ma si esprima nella qualità delle relazioni sociali e nella possibilità di costruire appartenenza (Catarci, 2014; Zoletto, 2022).

Quest'ultima prospettiva mette in guardia dal rischio di ridurre l'inclusione a un insieme di procedure e dispositivi standardizzati che finiscono per irrigidirsi in forme di controllo. Come sottolineano Salinaro e Tolomelli (2024), l'inclusione si gioca piuttosto nella costruzione di relazioni di fiducia reciproca, attraverso le quali le persone rifugiate possono mobilitare le proprie risorse in rapporto al contesto. Quando invece i servizi assumono una configurazione eccessivamente burocratica, la fiducia tende a incrinarsi e l'inclusione rischia di scivolare in una logica di *human capital investment* (Abamosa, 2023), perdendo così la sua portata trasformativa e il suo potenziale riequilibrante.

La letteratura conferma questo rischio, mostrando come la rigidità di uffici e procedure spesso non sia adatta alle condizioni della popolazione rifugiata (Naylor et al., 2021; Tulibaleka, 2022). L'inflessibilità su passaggi burocratici e scadenze può infatti trasformarsi in fattore di esclusione (Lambrechts, 2020; Mangan e Winter, 2017). Un esempio eloquente, emerso dalle interviste, riguarda le pratiche per il riconoscimento dell'ISEE: non avendo compreso cosa fosse e non avendo rispettato la scadenza, uno studente non ha potuto rinnovare il posto letto in residenza, perdendo contestualmente l'accesso alla mensa e venendo ricollocato in un alloggio distante oltre venti chilometri dall'università.

Ne consegue che, per sostenere dinamiche di inclusione autentica, diventa centrale l'attenzione all'esperienza soggettiva (Salinaro e Tolomelli, 2024). Ciò implica anche il coinvolgimento diretto della popolazione rifugiata nella progettazione e nell'attuazione delle misure di supporto, così da rafforzare la sensibilità culturale e storica delle istituzioni e accrescere l'efficacia delle iniziative (Zoletto, 2022).

Inoltre, dal confronto tra il quadro teorico e le evidenze empiriche emerse nello studio, emerge come UNICORE, da un lato, garantisca in modo efficace quelle forme di supporto imprescindibili all'inclusione sociale – vitto, alloggio, borse di studio, assistenza sanitaria e legale – riconducibili alle cosiddette forme di supporto *cold* (Baker et al., 2018; Naidoo et al., 2015; Streitwieser et al., 2018). Dall'altro lato, il programma non appare strutturato per offrire in maniera sistematica quelle iniziative mirate alla costruzione di relazioni sociali di qualità e senso di appartenenza, anche definite forme di supporto *warm* (tutor, docenti sensibili, mediatori culturali, operatori del terzo settore) e *hot* (reti informali di pari, amici, membri della comunità). Eppure, è proprio attraverso queste forme di supporto che

l'esperienza universitaria può rafforzare la partecipazione civica e lo sviluppo di un senso di appartenenza (Arar et al., 2020; Bajwa et al., 2017; Dryden-Peterson, 2020), ridurre i rischi di marginalizzazione e isolamento (Abamosa, 2023; Crea e McFarland, 2015), ampliare le reti amicali (Joyce et al., 2010) e facilitare l'orientamento tra norme e pratiche accademiche (Ma et al., 2016). Proprio perchè più accessibili e significative dei canali istituzionali, queste forme di supporto sono le principali fonti di sostegno utilizzate dalla popolazione studentesca rifugiata (Baker et al., 2018; Naidoo et al., 2015; Streitwieser et al., 2018).

In questo quadro, il concetto di *iperinclusività accelerata* assume un valore centrale non solo come categoria empirica, ma come strumento logico-interpretativo capace di dare ordine ai risultati emersi. Esso mostra come gli scarsi investimenti nei supporti *warm e hot* si traducano in una forma di inclusione prevalentemente formale, in cui studenti e studentesse si percepiscono come destinatari di un'opportunità unica che non può essere sprecata. Tale percezione li spinge a concentrare tutte le energie sugli obblighi accademici, rinunciando alla costruzione di legami sociali e alla partecipazione alla vita comunitaria. Il deficit di supporti relazionali che ne deriva alimenta dinamiche di marginalizzazione e isolamento, vanificando in parte il potenziale trasformativo del progetto. Processi inclusivi efficaci, invece, richiamano le università alla loro responsabilità sociale (Abamosa, 2023), intesa sia come impatto che l'esperienza formativa ha sugli studenti e sulla società, sia come capacità di ripensare in chiave inclusiva pratiche organizzative e strategie istituzionali.

Un ulteriore elemento che rafforza la portata critica del concetto di *iperinclusività accelerata* riguarda la dimensione temporale. L'analisi dei dati ha evidenziato come i ritardi negli arrivi, l'inserimento immediato nei corsi e il vincolo tra borsa di studio e superamento dei crediti contribuiscano a generare una condizione di costante urgenza. L'assenza di un periodo di transizione e l'immediata immersione nella logica performativa del sistema universitario amplificano lo shock culturale e riducono le opportunità di costruire reti sociali significative.

Compressione temporale e iperinclusività che si intrecciano con le condizioni personali e biografiche dei soggetti coinvolti. Responsabilità familiari e lontananza dagli affetti, difficoltà economiche e necessità di trovare fonti di sostegno aggiuntive, instabilità legale e incertezza rispetto alle pratiche di protezione internazionale, apprendimento linguistico,

shock culturale, riformulazione delle aspettative e traumi pregressi non agiscono come fattori sommativi, ma si rafforzano reciprocamente in un intreccio dinamico. Che alimenta una spirale di vulnerabilità che incide sia sul percorso accademico sia sulla fase al termine degli studi.

Per queste ragioni è necessario che le università adottino politiche capaci di andare oltre la mera erogazione di servizi essenziali di base (Arar, 2021; Dunwoodie et al., 2020) e di rafforzare i legami sociali, prestando attenzione al modo in cui gli studenti vivono e percepiscono gli spazi universitari (Surian, 2023). La partecipazione attiva di studenti e studentesse rifugiate nei processi decisionali accademici rappresenta un passaggio decisivo. Ciò consente di trasformare la loro presenza da condizione di beneficiari passivi a ruolo di co-protagonisti, promuovendo senso di appartenenza. In questa direzione, il coinvolgimento diretto della popolazione rifugiata nella definizione dei partenariati locali costituirebbe un segnale per ridurre quella “Distanza tra esigenze dei destinatari e i servizi a disposizione” che rappresenta una delle macrocategorie principali emerse dal processo di analisi dei dati.

Accanto a ciò, si rivelano fondamentali i programmi di tutoring, mentoring e buddy, tandem linguistici, attività sportive e socioculturali che valorizzano gli spazi come luoghi di scambio, socialità e comunità. Lo stesso vale per le figure di mediazione culturale e linguistica, capaci di facilitare la comprensione del nuovo contesto e di creare occasioni di incontro con la popolazione locale. Il tutto affiancato da misure che favoriscano la formazione interculturale del personale docente e amministrativo (Arar, 2021; Ramsay e Baker 2019), spesso primo punto di contatto con gli studenti.

Simili politiche avrebbero la funzione di prevenire il rischio che aule, residenze e spazi condivisi si trasformino in luoghi di auto-segregazione, dove prevalgono interazioni con chi condivide lingua e background simili (Unangst e Crea, 2020). E ancora una volta la nozione di iperinclusività accelerata rivela la sua portata interpretativa aiutando a comprendere che non è sufficiente mettere a disposizione spazi o servizi se mancano le condizioni che rendono possibile l’esperienza inclusiva.

In conclusione, il concetto di iperinclusività accelerata offre una lente paradigmatica capace di dare ordine logico alle categorie emerse dall’analisi e utile per comprendere come

misure principalmente dirette alle forme di supporto *cold* o *unfamiliar-formal* e la fragilità di quelli *warm* e *hot* conducono gli studenti a percepirsi come persone a cui è stata concessa un'opportunità unica che non può essere sprecata caricando loro di tensione e responsabilità uniche. Ciò li porta a subordinare ogni dimensione della vita nel nuovo contesto alla performance accademica, rafforzando dinamiche di marginalizzazione e isolamento.

7.3 Educazione, ECG e il modello dell'iperinclusività accelerata

Mentre nella sezione precedente si è confrontato il concetto di *iperinclusività accelerata* con la letteratura di riferimento nel campo della *refugee in higher education*, in questa sezione si cerca di fare lo stesso con l'approccio critico all'educazione e all'ECG, approccio che intreccia giustizia sociale globale, interdipendenze e responsabilità individuali e collettive in una relazione critica tra il sé e il pianeta (per un approfondimento si rimanda al capitolo 2).

L'approccio critico dell'ECG si consolida entro un quadro pedagogico che riconosce l'educazione come prassi riflessiva, capace di tenere insieme dimensioni etiche, politiche e conoscitive. Così intesa, l'ECG non si limita a descrivere ciò che accade in un ambiente educante ma si interroga sui fini (perché educare), i contenuti (che cosa educa), i processi (come si educa) e i soggetti (chi educa e chi è educato), sapendo che ogni risposta implica scelte di valore.

In questa prospettiva, l'atto educativo non è mai casuale, ma è frutto di intenzionalità (Bertolini, 2021). Scelte, interventi e progettazioni creano occasioni esistenziali autentiche nelle quali chiunque può generare significato in contesti concreti. Piero Bertolini parla di direzioni intenzionali originarie nell'intervento educativo, e sostiene che queste si strutturano intorno alla relazione reciproca. Secondo l'autore, infatti, l'educazione è essenzialmente rapporto e si situa nella trascendenza, ossia nella possibilità di collocarsi oltre la situazione data, per trasformarsi e trasformarla (Bertolini in Iori, 2016).

In tale orizzonte, l'intervento educativo orientato all'ECG non si risolve nell'applicazione di soluzioni rigide e predeterminate finalizzate a un mero inserimento nell'ordine esistente, bensì è inteso come processo che problematizza tale ordine.

Questa impostazione dialoga con la tripartizione degli scopi educativi proposta da (Biesta, 2023): qualificazione (saperi e capacità per fare qualcosa nel mondo), socializzazione (entrare in pratiche, linguaggi e valori condivisi) e soggettivazione (venire-al-mondo come soggetti responsabili e liberi). L'autore sostiene che una buona pratica educativa tiene insieme le tre dimensioni, mentre se una prevale in modo esclusivo, l'educazione si snatura. Ed è per questo che l'autore denuncia la riduzione dell'educazione ad apprendimento misurabile e a risultati di performance – ciò che chiama *learnification* – in quanto si spinge a misurare solo ciò che è facilmente quantificabile (crediti, indicatori di successo, time-to-degree) e così facendo riduce le pratiche di socializzazione a dispositivi produttivi di esiti oscurando la soggettivazione. In altre parole, la cultura della misurazione trasforma quelle pratiche e iniziative che dovrebbero introdurre a una comunità di vita e di senso in metriche funzionali alla performance, lasciando spazio insufficiente alla formazione di soggetti responsabili e liberi. In questa prospettiva, *learnification* e *iperinclusività accelerata* coincidono pienamente, in quanto entrambe evidenziano un sistema nel quale la qualificazione diventa la dimensione predominante del processo educativo. Infatti, i risultati dei dati hanno portato in evidenza come l'esperienza formativa dei destinatari e delle destinatarie UNICORE sia misurata attraverso parametri di efficienza quali crediti, tempi di completamento e livello linguistico riducendo la possibilità di costruire senso e relazione.

Relazione che è al cuore anche del pensiero di un altro importante pedagogista. Secondo Paulo Freire (1971 versione italiana 2011) educare significa instaurare un dialogo capace di coscientizzare e restituire parola a chi ne è stato privato; significa mettere in condizione i discenti di leggere il mondo criticamente e trasformarlo tramite l'incontro tra biografie, storie e strutture, in una tensione costante tra esperienza, opportunità e relazioni di potere. È qui che si innesta il passaggio alla prospettiva della complessità. Per dare pieno riconoscimento a una prassi dialogica e trasformativa è necessaria una cornice capace di tenere insieme livelli diversi (micro/meso/macro), di pensare il circolo ricorsivo fra soggetti e istituzioni e di cogliere l'intreccio tra dimensioni materiali e simboliche (Morin, 2001a). Ciò, offre un lessico epistemico che ci invita sul piano cognitivo ed esperienziale a non ricadere nelle generalizzazioni e nel riduzionismo tipico del pensiero semplicistico (Tolomelli, 2007) teso più al raggiungimento di illusorie verità assolute che alla ricerca di parziali risultati in un processo basato sull'incertezza che è la cifra stessa dell'esperienza dell'essere umano nel mondo. Sostare nell'incertezza significa non pretendere di spiegare

ma accogliere anche ciò che non è immediatamente interpretabile (Salinaro e Tolomelli, 2024). Solo dedicando tempo all'attesa della comprensione e sottraendosi all'ansia della spiegazione, è possibile imparare davvero dalle differenze.

Ne risulta che l'educazione è un processo non lineare e non standardizzabile, che richiede tempi lunghi, mediazioni e cura delle ecologie relazionali, esattamente le condizioni che le logiche di iperinclusività accelerata tendono a comprimere. Logiche di iperinclusività che rispecchiano quanto criticato da Biesta rispetto al processo di *learnification* dell'educazione nell'era contemporanea, dove il risultato facilmente misurabile è quello che più conta. Ricondotto al progetto UNICORE, ciò che è immediatamente osservabile e valutabile sono i crediti conseguiti, il livello di apprendimento della lingua italiana e la rapidità di completamento del percorso. Indicatori che, come mostrato dai dati, occupano uno spazio decisivo sin dall'ingresso nel sistema accademico.

Ora, se si leggono i contesti eterogenei e interculturali, di particolare interesse per questo studio, anche qui al lavoro educativo è chiesto di risignificare, riflettere e trasformare lo status quo attraverso pratiche che rigettano modalità istituzionalizzate e standardizzate (Salinaro, 2021; Santerini, 2017). Non a caso, Salinaro e Tolomelli (2024) insistono su due criteri guida dell'azione educativa in contesti eterogenei: equità situata e lavoro di rete. La prima orienta scelte proporzionate e documentate, costruite con i soggetti e ancorate a bisogni, vincoli e risorse reali. Il secondo è il requisito organizzativo che rende praticabile l'equità situata attraverso un'ecologia coordinata di attori e dispositivi (si pensi a docenti, tutor e personale amministrativo, mediatori culturali, servizi per il diritto allo studio, supporto psicologico, associazioni studentesche e realtà del territorio) che affrontano i casi, co-progetta obiettivi e tappe, condivide responsabilità e monitora in modo riflessivo gli esiti. È in tale cornice che si agisce intenzionalmente e con sensibilità per intercettare bisogni, comprendere aspirazioni, riconoscere limiti e tradurre tali conoscenze in soluzioni che rendano possibili nuovi percorsi (Salinaro, 2021). In continuità, Zoletto (2020) ricorda che l'educazione abita i territori. Gli spazi urbani in un'epoca di migrazioni, eterogeneità e meticciamento diventano laboratori pedagogici e sociali dove flussi transnazionali si incontrano con istituzioni, pratiche e immaginari locali. Ed è qui che secondo l'autore si mette in gioco quotidianamente la pratica della cittadinanza e si (ri)produce la localizzazione dei diritti, ossia la disponibilità e la qualità variabile degli accessi a seconda

della robustezza delle reti sociali di cui si dispone (Zoletto, 2020, 2022; Zoletto & Zanon, 2019).

Letto in questa chiave, il concetto di iperinclusività accelerata illumina con precisione i limiti del progetto UNICORE. Infatti, se educare alla cittadinanza globale significa intenzionalità, trasformazione e costruzione di soggettività e socialità non standardizzate; se il lavoro educativo richiede di riconoscere bisogni e aspirazioni e di tessere reti che rendano effettivi i diritti nei contesti; allora, modelli che comprimono i tempi, privilegiano metriche performative e concentrano le risorse sui soli supporti formali producono logiche di inserimento piuttosto che di inclusione, distanti dall'*ethos* pedagogico che contraddistingue l'ECG. Lo scarto che il concetto di iperinclusività accelerata mette a fuoco è proprio il fatto che a dispositivi amministrativi e logistici efficaci non corrispondono infrastrutture, politiche e iniziative relazionali orientate alla dimensione sociale e relazionale, né tempi educativi sufficienti per cogliere il vero senso dell'esperienza.

Ne discende una raccomandazione chiara. Per contrastare modelli che si poggiano sull'iperinclusività accelerata occorre istituzionalizzare relazioni stabili (tutoring, mentoring, mediazione culturale, reti tra pari, comunità accademiche accoglienti) che trascendano l'episodicità dei progetti e si traducano in assetti organizzativi e regolamentari con budget e figure dedicate. In tale prospettiva, l'accoglienza della popolazione rifugiata negli atenei non è solo un obbligo giuridico, ma un istituto civile da declinare in scelte capaci di riconoscere differenza e vulnerabilità senza naturalizzarle (Catarci et al., 2017). Questa impostazione critica-relazionale si allinea alla proposta di Parejo e colleghe (Parejo et al., 2020) le quali sostengono che affinché sia realmente trasformativo, l'intervento educativo interculturale deve pluralizzare i codici, aprire spazi di negoziazione e riconoscimento reciproco, fare di università e scuola micromondi di convivenza. Inoltre, un approccio simile permette di riconoscere che le categorie di normalità e di "bisogni speciali", sono storicamente state costruite dentro cornici monoculturali che hanno (ri)prodotto esclusioni assumendo come universale un codice culturale specifico (Delbury, 2020; Walsh, 2009). Assumere nella sua complessità l'insieme degli sguardi appena descritti non significa abbandonare l'idea di cura, ma anzi, consente di riconoscere le asimmetrie, redistribuire le possibilità di parola e decisione, allargare i repertori valutativi oltre la sola misurazione e costruire percorsi partecipati che rispondano al meglio alle specifiche necessità della persona (Delbury, 2020).

In questa stessa direzione il più recente rapporto UNESCO dal titolo *Reimagining our futures together: A new social contract for education* (2021) rafforza tre direttrici decisive per il quadro di riferimento di questo studio:

- decolonizzare i saperi e i curricoli riconoscendo la pluralità delle epistemologie e la co-progettazione con le comunità;
- coltivare capacità immaginative per progettare futuri desiderabili e giusti (*futures literacy*) ripensando tempi, spazi e pratiche della partecipazione;
- attribuire statuto pedagogico alla dimensione socio-emotiva – cura, fiducia, dialogo, benessere – come condizione costitutiva dell'apprendimento.

In tale orizzonte, si riconosce l'università in quanto parte di una rete cooperante all'interno dei territori ed è chiamata, sul piano internazionale, a sostenere esplicitamente la popolazione rifugiata in senso ampio traducendo questi orientamenti in dispositivi stabili di accesso e supporto (UNESCO, 2021).

Nel contesto dell'istruzione superiore, dunque, l'ECG coincide con un orizzonte epistemico che orienta finalità, pratiche e relazioni dell'ateneo in termini di giustizia, corresponsabilità e impatto sociale. In questa prospettiva, la Terza Missione (TM) può fungere da cerniera organizzativa che traduce l'*ethos* dell'ECG in politiche, partenariati e dispositivi durevoli volti a creare valore insieme ai territori e alle comunità (Piazza & Rizzari, 2019). Studi recenti mostrano come, quando l'ateneo assume la TM in chiave inclusiva, si generano infrastrutture relazionali stabili, si consolidano pratiche di co-progettazione con enti locali e terzo settore e si sviluppano modalità valutative che tengono insieme *merit* (coerenza interna) e *worth* (rispondenza ai bisogni reali) (Giaconi et al., 2024). La letteratura sull'educazione interculturale per la cittadinanza globale in chiave universitaria richiama, inoltre, la necessità di strategie coerenti, formazione dei docenti e reti multi-attore stabili per evitare frammentarietà e disuguaglianze territoriali nell'accesso e nella qualità dell'inclusione (UNESCO, 2018). In questa direzione Milana e Tarozzi (2021) propongono di leggere l'ECG in chiave di apprendimento permanente attraverso un modello concettuale che integra scopi (what for), contenuti (what), processi (how) e attori (who). Secondo gli autori ciò permetterebbe di progettare ambienti educativi capaci di attraversare biografie interrotte e mobilità forzate tenendo insieme curriculum, servizi e governance.

In estrema sintesi l'ECG impegnata all'inclusione della popolazione rifugiata, e non solo in ambito universitario, si basa su tre principi fondamentali:

1. l'educazione è (inter)relazione, tempo e trasformazione dello status quo;
2. la qualità del processo di inclusione dipende dall'equilibrio tra qualificazione–socializzazione–soggettivazione e dalla capacità di co-progettare;
3. l'inclusione è critica e interculturale.

In ambito europeo, l'ECG fornisce una cornice politico-istituzionale che traduce questo impianto pedagogico in orientamenti volti al contrasto della xenofobia e dei razzismi, alla costruzione di reti multi-attore, alla formazione del personale docente e non e l'integrazione tra curriculum, servizi e territorio. Tuttavia, la discontinuità dei finanziamenti, l'assenza di strategie nazionali coerenti e le scarse opportunità di formazione spostano sui livelli sub-nazionali gli oneri di governance.

Osservare il progetto UNICORE attraverso questa lente permette di individuare sia affinità sia criticità. Sul versante delle affinità, le università hanno attivato partnership multi-attore, nazionali e locali, e sono state sollecitate a ripensare servizi, procedure e riconoscimento dei titoli, con effetti di responsabilità pubblica. Sul versante delle criticità, la centralità dei supporti formali, istituzionali e burocratici, il turnover delle figure di supporto *warm* e l'enfasi su performatività e vincoli temporali mantengono l'inclusione su un piano prevalentemente formale. Questa configurazione "iper" e "accelerata" contrasta con l'approccio dell'ECG poiché riduce gli spazi di partecipazione e la costruzione di legami con il territorio. In questo quadro la critica di Biesta (2023) è particolarmente pertinente, in quanto la colonizzazione dei processi da parte di metriche centrate sulla qualificazione ostacola la costruzione di reti di fiducia, restringe i tempi e le occasioni di cittadinanza e lascia pochi spazi alla soggettivazione. Questa tensione non è solo pedagogica ma anche politica. Le agende di *widening participation* hanno intrecciato retoriche di giustizia sociale e prosperità economica (Waller et al., 2014), ma nell'ultimo quindicennio la seconda ha spesso sovradeterminato la prima (Webb et al., 2016). Il rischio, più volte segnalato, è che l'inclusione venga strumentalizzata come investimento di capitale umano, con metriche di ritorno e *accountability* che ne orientano finalità e pratiche (Abamosa, 2023), mentre la cittadinanza viene riletta nei registri dell'utilità e della

competizione (Webb et al., 2016). In questo scarto, la nozione di iperinclusività accelerata è euristicamente utile in quanto studenti e studentesse sono inclusi per performare, senza reali possibilità di partecipare alla trasformazione del sistema mentre l'ECG, al contrario, chiede di vigilare sulle matrici coloniali che attraversano il discorso e i dispositivi dell'inclusione e di evitare universalismi che riproducono gerarchie (V. Andreotti, 2006; Delbury, 2020; Walsh, 2009). Di conseguenza, rispetto all'inclusione della popolazione rifugiata nei sistemici istruzione superiore, l'ECG necessariamente deve interrogare i linguaggi, i regolamenti e le pratiche che presuppongono l'adattamento alla cultura accademica dominante come condizione di appartenenza.

7.4 L'iperinclusività accelerata alla prova della bussola degli idealtipi di ECG

Dopo aver discusso il modello dell'iperinclusività accelerata in dialogo con la letteratura sulla *refugee in higher education* e con i principi dell'ECG, si propone ora di leggere e analizzare il progetto UNICORE attraverso il dispositivo della bussola degli idealtipi di ECG elaborato da Tarozzi (2024). L'obiettivo di questa sezione è duplice: da un lato, individuare gli assunti teorici che orientano il progetto; dall'altro, ricondurre l'analisi su un piano operativo, rendendo esplicite le leve su cui agire per formulare raccomandazioni future.

La bussola affonda le sue radici in un'indagine empirica che ha incrociato una ricognizione sistematica della letteratura con interviste a stakeholder di quarantacinque organizzazioni-chiave attive in Europa e Nord America e l'uso della *social network analysis*. Diciotto famiglie concettuali inizialmente individuate sono state poi ricondotte a quattro idealtipi: cosmopolita, critico, trasformativo e orientato al mercato (Tarozzi e Inguaggiato, 2024). Successivamente, Tarozzi (2024) ha rappresentato i quattro idealtipi in un dispositivo a forma di bussola che non pretende di fornire una definizione univoca di ECG, ma che si inserisce nel complesso dibattito concettuale come strumento pratico di posizionamento che supporta educatori, insegnanti, decisori politici e progettisti ad orientarsi in modo coerente e al tempo stesso rigoroso.

Nella rappresentazione grafica, ciascun idealtipo è associato a repertori lessicali, temi, assunti teorici e finalità emersi dall'analisi, così da delineare con chiarezza i contorni delle

diverse prospettive e, al tempo stesso, mantenere l'ECG come concetto ombrello. Qui di seguito l'immagine del dispositivo.

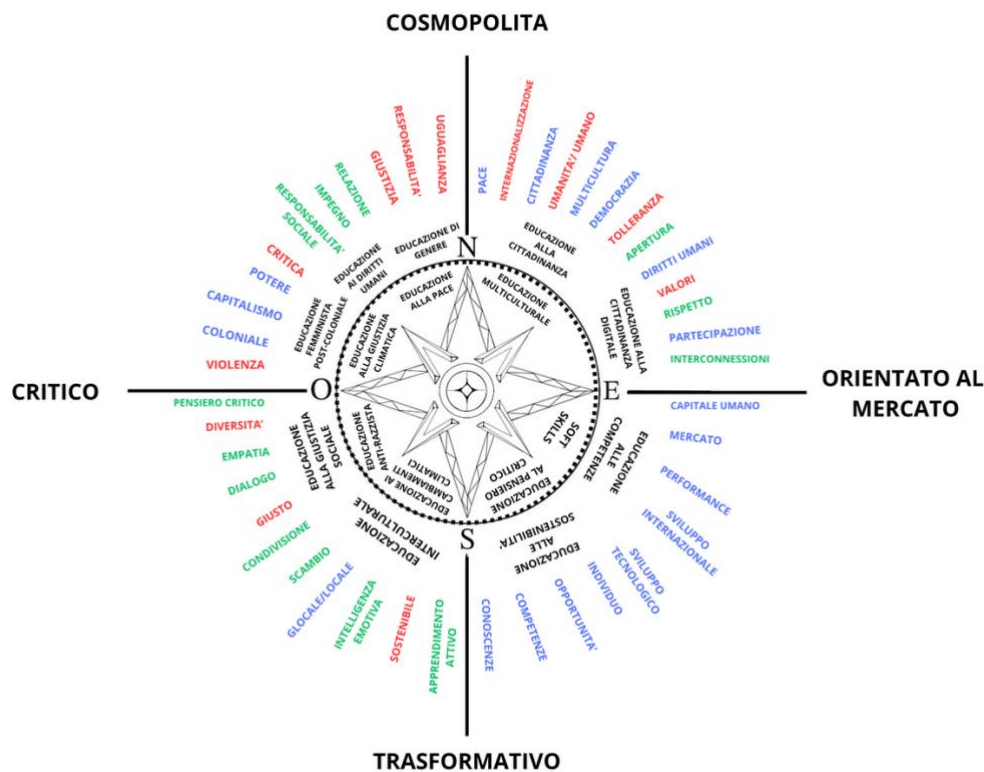


Figura 17- Bussola degli idealtipi di ECG. In Tarozzi, M. (2024)

Poiché la bussola è uno strumento concepito per un utilizzo plurimo e non vincolato a un'unica procedura applicativa, e poiché chi scrive l'ha già impiegata in un precedente lavoro per analizzare la postura e il posizionamento della letteratura italiana in tema di Educazione alla Cittadinanza Globale si è deciso di adottare una modalità d'uso coerente con quella già sperimentata seppur il materiale analizzato e le modalità di identificazione delle parole chiave differiscono.

Partendo dal presupposto che il concetto di iperinclusività accelerata descrive un insieme di traiettorie di vita e non è stato definito in modo univoco all'interno di questo studio, si è scelto di adottare una definizione ampia, capace di racchiudere le diverse dimensioni del processo analizzato e le sue principali caratteristiche. A partire da questa cornice interpretativa, sono state individuate parole chiave e nuclei tematici, successivamente messi in corrispondenza con i quadranti e i repertori della bussola. In ultimo, si è discusso il

posizionamento complessivo del programma UNICORE e le implicazioni operative che ne derivano.

1. Definizione di iperinclusività accelerata e identificazione di parole chiave e temi

Nel testo che segue si propone una definizione di iperinclusività accelerata. Alcune parole chiave sono state evidenziate in corsivo per rendere immediatamente visibili i termini e le espressioni che sintetizzano le dimensioni principali del concetto e che possono essere messe a confronto con la bussola. Perciò, in questo lavoro si intende per iperinclusività accelerata:

“un processo complesso, situato all’intersezione tra le esperienze di esilio e *fuga dai Paesi di origine* e le condizioni strutturali e organizzative incontrate nei contesti universitari italiani. Essa esprime al tempo stesso un paradosso temporale e un modello di *accoglienza* prevalentemente *formale e istituzionale*, configurandosi come una condizione esistenziale e sistemica in cui l’inclusione avviene entro confini temporali e normativi ristretti.

Il concetto riflette logiche di *performatività e inflessibilità* che, pur inscrivendosi in un progetto *innovativo* e capace di superare diverse barriere istituzionali, di favorire *l’internazionalizzazione degli atenei* e di stimolare la *trasformazione delle istituzioni*, finiscono tuttavia per riprodurre nuove forme di vulnerabilità e marginalizzazione.

L’iperinclusività accelerata rimanda così a un modello nel quale è richiesto un *adattamento* immediato *alle regole del nuovo sistema*, spesso a discapito dei tempi di elaborazione personale e della costruzione di legami significativi. Gli studenti e le studentesse, consapevoli di essere destinatari e destinatarie di un’opportunità eccezionale e irripetibile, tendono a concentrare tutte le energie sugli *obblighi accademici*, rinunciando a momenti di socialità, alla partecipazione comunitaria e alla possibilità di sperimentare la quotidianità nel nuovo contesto.

In questo quadro, la partecipazione diventa possibile solo attraverso *l’adesione a standard predefiniti* e difficilmente negoziabili, trasformando l’inclusione in una condizione regolata dal tempo e dalla *performance*, più che da reali possibilità di agency e autonomia.”

Si precisa che tra le parole in corsivo non sono state considerati termini chiave quelle espressioni che descrivono i fenomeni in forma negativa o privativa. In altre parole, termini o frasi che fanno riferimento a una condizione di assenza, negazione o rinuncia non sono stati inclusi tra i temi principali. Ad esempio, l'espressione "rinuncia alla partecipazione" non è stata intesa come riferimento al tema della partecipazione; oppure, l'espressione "a discapito della costruzione di legami" non è stata ricondotta al tema della relazione.

Oltre alle parole in corsivo, un passaggio è stato sottolineato. Questa forma di marcatura ha lo scopo di segnalare un concetto non espresso in modo esplicito, ma che può essere ricondotto a temi o parole chiave significative. Il caso in questione è rappresentato dall'espressione "superare diverse barriere istituzionali", che è stata accostata al tema dei diritti umani. Tale scelta si basa sull'assunto che attraverso la partecipazione al progetto, gli studenti e le studentesse possano esercitare il diritto di accesso all'istruzione superiore, come sancito nei principali documenti internazionali in materia di diritto all'educazione e inclusione delle persone rifugiate.

La tabella seguente presenta in sintesi i temi e le parole chiave emerse dall'analisi, insieme alla loro traduzione in termini concettuali che consentono il confronto con i repertori e i quadranti della bussola.

Tabella 15 - Traduzione delle parole chiave nel lessico del dispositivo-bussola Tarozzi.

Parola chiave nel testo	Traduzione nel lessico della bussola
Fuga dai Paesi di origine	Diritti umani
Accoglienza formale e istituzionale	Apertura
Performatività e inflessibilità	Performance
Innovativo	Sviluppo
Internazionalizzazione	Internazionalizzazione
Trasformazione	Trasformativo
Adattamento alle regole	Opportunità

Obblighi accademici	Responsabilità
Adesione a standard predefiniti	Opportunità/Performance
Superare diverse barriere istituzionali	Diritti Umani
Performance	Performance

La traduzione delle parole chiave nel lessico della Bussola è avvenuta attraverso un processo che combina corrispondenze semantiche e interpretazioni concettuali. In alcuni casi, come per *performatività*, *innovativo* o *accoglienza formale*, è stato possibile individuare un riscontro diretto in *performance*, *sviluppo* e *apertura* presenti. Quando tale corrispondenza non risultava immediata, la traduzione ha richiesto invece un'operazione di interpretazione volta a cogliere le implicazioni educative e sociali dei termini ritenuti significativi e a trasporle nel quadro concettuale della *Bussola*. È il caso, ad esempio, dell'espressione *superare diverse barriere istituzionali*, ricondotta al campo dei diritti umani: per le persone rifugiate, infatti, oltrepassare ostacoli burocratici o legali non equivale semplicemente a migliorare le condizioni di accesso, ma rappresenta la possibilità effettiva di esercitare il diritto all'educazione. Un ulteriore esempio è l'espressione *adattamento alle regole*, collegata al tema delle *opportunità*, in quanto rimanda alla necessità di conformarsi ai criteri e alle procedure stabilite dalle istituzioni per poter prendere parte ai processi educativi e sociali.

2. Relazione tra parole chiave e bussola

Dopo aver identificato e “tradotto” nel linguaggio della bussola le parole chiave che definiscono il concetto di iperinclusività accelerata, queste sono state successivamente messe in relazione con i quadranti del dispositivo.

È tuttavia necessaria una premessa. Nell'analisi delle parole chiave in rapporto alla bussola, finalizzata a definire il posizionamento del progetto, si è considerata la distanza di ciascun termine dagli idealtipi e il quadrante in cui il termine ricade. In altri termini, se una parola chiave risulta più prossima all'idealtipo “cosmopolita” rispetto agli altri, essa contribuisce a rafforzare il posizionamento in quell'area e nel corrispondente quadrante, ad esempio “cosmopolita-critico”. Inoltre, si vuole chiarire che l'operazione non pretende di

essere esaustiva, né di fornire una lettura univoca. Si è pienamente consapevoli che altri studiosi potrebbero interpretare il dispositivo in modo differente. Tuttavia, dal confronto tra le parole chiave individuate nella definizione di iperinclusività accelerata e i repertori lessicali presenti nella bussola, emergono alcune tendenze significative:

1. Le parole Performance (3), Sviluppo e Opportunità (2) si collocano nel quadrante orientamento al mercato–trasformativo, senza una netta prevalenza, risultando pressoché equidistanti tra i due idealtipi.
2. I termini internazionalizzazione, apertura e diritti umani (2) si collocano nel quadrante cosmopolita–orientamento al mercato, con una leggera prevalenza dell’idealtipo cosmopolita, data la maggiore vicinanza semantica di due dei tre termini a questo polo.
3. Il termine Trasformativo rafforza l’orientamento trasformativo.

3. Si discute il posizionamento

Il tentativo di mettere a confronto il concetto di iperinclusività accelerata con il dispositivo elaborato da Tarozzi (2024) non ha la pretesa di essere esaustivo, né di restituire una corrispondenza pienamente sovrapponibile tra i due piani. Si tratta piuttosto di un esercizio interpretativo che, pur nella sua parzialità, può offrire una prospettiva utile per individuare gli assunti teorici che orientano il progetto e per riconoscere alcune leve su cui agire nella formulazione di raccomandazioni future.

L’applicazione delle parole chiave all’interno della bussola mostra come il concetto di iperinclusività accelerata si collochi nella metà destra del dispositivo, quella che si estende dal quadrante trasformativo a quello cosmopolita, passando per l’orientamento al mercato. Ciò implica che la metà sinistra, che rimanda alle dimensioni più critiche dell’ECG – tra cui la decolonizzazione del sapere, l’empatia e l’intercultura – non rappresenta un insieme di assunti teorici riconducibili al progetto

La maggiore densità di parole chiave in prossimità dell’idealtipo orientato al mercato – in particolare performance (3), diritti umani (2), apertura (1) e sviluppo (1) – suggerisce che questo costituisca il posizionamento prevalente.

Tuttavia, preme ricordare che UNICORE riunisce una pluralità di enti e soggetti – università, organizzazioni della società civile, agenzie internazionali e ministeri – ciascuno portatore di razionali e priorità differenti. In questo quadro, l’analisi qui proposta si concentra sui contesti locali e sulle azioni messe in campo dalle università, tralasciando il livello nazionale e le logiche che orientano il tavolo di coordinamento centrale.

Così, a livello dei singoli atenei, pare innegabile che diversi elementi del progetto rimandino a un intreccio tra riferimenti al mercato del lavoro e logiche di performance. L’enfasi sulla rapidità dei percorsi, sull’apprendimento intensivo della lingua italiana e sulla transizione dall’università all’occupazione sono segnali del fatto che l’obiettivo principale sia quello di garantire un più rapido possibile inserimento nel mondo del lavoro e non pesare più sulle “casse” dell’università. Si tratta di un orientamento che riflette le tendenze più ampie dell’istruzione superiore già descritte in precedenza (Biesta, 2023; Webb, 2016), in cui efficienza, produttività e misurabilità diventano parametri centrali per valutare la qualità dei percorsi formativi. Tale razionalità tende a ridurre la complessità dei processi educativi a esiti quantificabili, mettendo in secondo piano le dimensioni relazionali, emotive e trasformative dell’apprendimento.

Al tempo stesso, UNICORE rappresenta un’occasione significativa di trasformazione istituzionale. Il progetto, infatti, ha spinto molte università italiane a ripensare procedure, servizi e modalità di supporto, generando un apprendimento organizzativo che va oltre il singolo caso. In questo senso, l’inclusione formale si è tradotta in nuove prassi di collaborazione e di cooperazione con gli enti del territorio, rafforzando la capacità degli atenei di accogliere studenti e studentesse con background migratorio forzato.

Tuttavia, permane l’assenza di un approccio realmente critico, capace di riconoscere la diversità come valore aggiunto per la comunità accademica e per i territori ospitanti. Manca una riflessione sulle dinamiche di potere implicite di un modello che seleziona accuratamente i profili più promettenti per garantire il successo accademico, la reputazione e gli indicatori di internazionalizzazione degli atenei.

Così, il rischio che corre UNICORE è quello di rimanere un progetto a sé stante: fortemente innovativo sul piano organizzativo e formale, ma ancora privo di una visione critica capace di interrogare i propri presupposti epistemologici e le modalità stesse con cui

le opportunità vengono offerte. Il già citato report *Transforming Our Future Together* invita a riflettere su queste derive, segnalando come anche iniziative concepite in chiave inclusiva possano riprodurre, in modo più o meno implicito, le stesse gerarchie e asimmetrie che intendono superare, soprattutto se non accompagnate da spazi di co-decisione e da un approccio decoloniale alla produzione e alla circolazione dei saperi.

In sintesi, l'applicazione del dispositivo ideato da Tarozzi al caso UNICORE restituisce l'immagine di un progetto il cui baricentro rimane ancorato a logiche di performatività che utilizzano gli strumenti del mercato – misurazione, efficienza, standardizzazione – per perseguire fini legati ai diritti umani e all'internazionalizzazione delle università. Il risultato è un modello ambivalente, in cui coesistono potenzialità trasformative e rischi di riproduzione.

CAPITOLO 8.

Conclusioni e raccomandazioni

Il presente lavoro si colloca nel più ampio dibattito accademico e politico sull'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) e sul suo potenziale nel promuovere pratiche di accoglienza e inclusione in favore della popolazione rifugiata nell'istruzione superiore. L'indagine si è concentrata in particolare sull'esperienza di reinsediamento di studenti e studentesse giunte in Italia attraverso il programma *University Corridors for Refugees* (UNICORE), un'iniziativa di mobilità accademica e protezione che rientra tra le iniziative di *educational pathway*.

La ricerca ha adottato la metodologia qualitativa della *Grounded Theory* (GT) nel suo approccio costruttivista, integrata da una postura etnografica. Il lavoro di campo, sviluppato nell'arco di poco meno di due anni, ha coinvolto complessivamente 33 persone e ha previsto l'impiego di diversi strumenti, tra cui interviste semi-strutturate in profondità (singole e multiple), osservazioni etnografiche - di cui un periodo immersivo di circa sei mesi in un Paese di provenienza -, diario riflessivo-etnografico, memo descrittivi e riflessivi, analisi di documenti tra cui bandi, documenti relativi al progetto UNICORE e documenti istituzionali con l'obiettivo di cogliere la complessità dei processi di reinsediamento e delle esperienze vissute.

L'analisi dei dati raccolti ha permesso di concettualizzare il processo di reinsediamento degli studenti e delle studentesse coinvolte nel progetto *University Corridors for Refugees* - UNICORE con l'espressione "iperinclusività accelerata". Questa rappresenta le tensioni, le ambivalenze e le contraddizioni all'interno del progetto UNICORE e, più in generale, insite nelle attuali politiche di accesso all'istruzione superiore per la popolazione rifugiata.

Iperinclusività accelerata si riferisce a una forma di inclusione formale e istituzionalizzata caratterizzata da tempistiche frenetiche, aspettative elevate e una richiesta costante di performatività. Un modello di reinsediamento che rispetta e garantisce protezione, costituisce canale sicuro e legale di entrata nel territorio italiano e supporta il

diritto all'istruzione superiore, ma che raramente genera un autentico senso di appartenenza. Rare e ridotte, infatti, sono le opportunità di interazione, di incontro e di scambio con coloro che quei luoghi li abitano. E così, il processo di reinsediamento perde il suo potenziale educativo trasformativo.

In questa prospettiva, UNICORE rappresenta un *modello di frontiera*, nel quale si condensano le potenzialità e le criticità dell'università come spazio politico e pedagogico. Il programma ha introdotto un canale regolare di mobilità sicura per studenti e studentesse rifugiate costruendo un'infrastruttura multilivello che coinvolge università, enti locali, organizzazioni della società civile e agenzie internazionali. Tuttavia, la ricerca ha mostrato come questa architettura, pur innovativa, resti segnata da logiche emergenziali, da una forte dipendenza dalle risorse locali e da una cultura accademica orientata alla verifica della performance. Il modello dell'iperinclusività accelerata esprime la difficoltà delle istituzioni universitarie di conciliare la spinta alla competitività globale con la loro missione etico-pubblica.

Lo studio ha altresì contribuito a colmare un vuoto nella letteratura di riferimento, offrendo un'analisi inedita almeno su tre aspetti: l'indagine delle esperienze di studenti e studentesse rifugiate giunte in un Paese terzo per proseguire gli studi accademici; l'esplorazione comparativa delle esperienze e dei modelli di accoglienza sviluppati in differenti atenei italiani che restituisce una visione più ampia rispetto ai tradizionali casi studio; e l'analisi del reinsediamento in una prospettiva che include i Paesi di destinazione e di primo asilo.

Quest'ultima in particolar modo ha reso possibile osservare il processo migratorio come processo educativo nel quale si intrecciano aspettative, vincoli e possibilità di trasformazione personale e istituzionale. La popolazione rifugiata rappresenta una parte significativa della popolazione mondiale in età di istruzione e costituisce un segmento cruciale per il futuro dei Paesi di origine e di accoglienza.

All'interno di questo quadro, la riflessione teorica e i risultati empirici convergono nel mostrare la necessità di ripensare radicalmente il significato stesso di inclusione quando riferito a studenti e studentesse rifugiate. Le esperienze dei destinatari e delle destinatarie del progetto UNICORE evidenziano una tensione costante tra il desiderio di normalità

(l'accesso all'università, il supporto economico e l'elaborazione del proprio percorso di vita) e il bisogno di riconoscimento (creazione di reti amicali, vita di comunità, interazione con la popolazione locale). In questo senso, l'iperinclusività accelerata descrive una condizione in cui la popolazione studentesca rifugiata non viene pienamente riconosciuta.

Inoltre, il concetto di iperinclusività accelerata si colloca all'interno della letteratura che indaga le tensioni tra governance e una cultura della performance che svuota l'esperienza del suo potenziale trasformativo. Rileggere questa condizione attraverso la lente dell'Educazione alla Cittadinanza Globale consente di riconoscere che l'inclusione nell'istruzione superiore è più che un atto tecnico-amministrativo, bensì un processo educativo. L'ECG, intesa come *ethos* relazionale e politico, richiama l'università alla sua funzione etico-pubblica: creare contesti in cui l'uguaglianza non coincida con l'omologazione ma con il riconoscimento delle singolarità e delle differenze come risorsa. In tal senso, la sfida non è soltanto garantire l'accesso, ma rigenerare il senso stesso dell'appartenenza, fondandolo sulla reciprocità, sulla responsabilità e sul dialogo interculturale.

In questa direzione, la conoscenza non viene concepita come la trasmissione unidirezionale di competenze da chi sa a chi non sa, ma come processo di co-creazione che prende forma nell'incontro tra università, comunità e istituzioni sociali. In un tempo in cui università e società si stanno ridefinendo, nuove forme di collaborazione e di ricerca-azione assumono un valore pedagogico profondo in quanto diventano spazi in cui la conoscenza si rigenera attraverso il dialogo tra saperi ed esperienze differenti.

Così, nel delineare una via pedagogica che sia realmente inclusiva risulta necessario ancorare le pratiche educative su pilastri quali la conoscenza reciproca, che permette di riconoscersi e di costruire fiducia; la rappresentanza culturale, che garantisce visibilità e pluralità di voci; e la creazione di spazi sicuri di espressione e ascolto, in cui le differenze possano trasformarsi in risorsa condivisa. Dimensioni che rappresentano le istanze emerse dalle esperienze raccolte nella macrocategoria "*Relazioni di fiducia durature per contrastare l'isolamento*", e indicano una via che riporta al centro la relazione come principio generativo dell'inclusione.

L'educazione autenticamente inclusiva non si esaurisce nel garantire l'accesso ai luoghi dell'apprendimento, ma si realizza nella possibilità di vivere e sperimentare la complessità del mondo, ampliando gli orizzonti di chi apprende e valorizzando le molteplici forme di essere e stare nei diversi contesti sociali, culturali e relazionali. Rendere possibili tali esperienze significa riconoscere che l'apprendimento si nutre di prospettive plurali e che l'incontro con l'altro rappresenta, in sé, una forma di solidarietà. Invece, quando la quotidianità degli studenti e delle studentesse si restringe ai soli spazi dell'università e dell'abitare, si riduce la gamma degli incontri, delle scoperte e delle opportunità di costruire conoscenza, autonomia, significati, benessere e comunità.

In sintesi, il processo di analisi dei dati raccolti ha reso evidente quanto sia necessario ripensare radicalmente il paradigma educativo che guida le istituzioni universitarie. Un paradigma che conferisca il giusto valore alla quotidianità delle relazioni, al tempo che serve per costruirle e alla concreta possibilità di viverle. Per educare alla cittadinanza globale, le università devono diventare luogo politico e di cura, di solidarietà e co-progettazione con le realtà locali e i destinatari dei progetti, di responsabilità condivisa in cui la pluralità dei saperi e delle esperienze non sia un ostacolo ma una risorsa. Così, la cittadinanza globale si configura come un processo educativo di reciprocità, in cui l'università diventa non solo luogo di formazione, ma di coesistenza e di trasformazione condivisa. È in questa direzione che si collocano le raccomandazioni finali di questo lavoro.

8.1 Raccomandazioni

Giunti al termine di questo lungo lavoro, è possibile delineare alcune direzioni di sviluppo e di responsabilità che emergono dai risultati della ricerca e dal quadro teorico che li sostiene. Le riflessioni che seguono non intendono proporsi come linee guida prescrittive, ma come spunti per un confronto collettivo sul ruolo educativo e politico delle università nel garantire un'inclusione autentica, duratura e trasformativa della popolazione rifugiata nell'istruzione superiore.

1. Modelli strutturati

La ricerca ha evidenziato come, negli ultimi anni, diversi atenei italiani abbiano avviato processi di riorganizzazione interna per rispondere in modo più stabile alle esigenze di accoglienza e inclusione della popolazione rifugiata. Si tratta di segnali importanti di

assunzione di responsabilità istituzionale, che mostrano la volontà di superare la logica della progettualità episodica.

Tuttavia, tali sforzi restano spesso sostenuti da risorse limitate e da un impegno personale straordinario di figure che ricoprono simultaneamente più ruoli – accademici, gestionali, sociali – con un carico di lavoro e un coinvolgimento emotivo non sempre riconosciuti.

Perché l'inclusione diventi realmente strutturale, è necessario che le università dispongano di risorse economiche, umane e formative dedicate, evitando di basare la sostenibilità dei progetti sull'abnegazione individuale o sulla buona volontà dei singoli. L'istituzione di unità o deleghe permanenti dedicate a *Refugee Students and Inclusion*, dotate di fondi specifici e personale formato, rappresenterebbe un passo significativo verso la costruzione di un sistema più stabile e capace di valorizzare le competenze professionali e relazionali richieste da tali processi.

2. Riconoscere il tempo come principio educativo

L'analisi ha mostrato che la frenesia che accompagna l'intero processo di reinsediamento deriva dalla compressione dei tempi che scandiscono le diverse fasi: il pre-partenza e l'arrivo, le scadenze per il superamento degli esami, la durata delle borse di studio, del vitto e dell'alloggio. Il tempo diventa una variabile amministrativa da ottimizzare, anziché una risorsa pedagogica da coltivare. Eppure, la possibilità di costruire relazioni di fiducia, orientarsi nei nuovi contesti e riattivare un progetto di vita richiede mesi, talvolta anni.

Riconoscere il tempo come dimensione educativa significa ripensare l'intero processo di reinsediamento. Una misura concreta potrebbe consistere nello spostare di un anno l'arrivo in Italia rispetto alla selezione, permettendo di concludere con serenità le procedure burocratiche e di attivare percorsi-ponte per l'apprendimento linguistico e l'avvicinamento accademico. In questo modo, le eventuali lacune possono essere colmate e le persone accompagnate in un processo di preparazione graduale, anche attraverso attività online o ibride di orientamento e formazione. Una scelta simile consentirebbe la certezza di un arrivo anticipato rispetto all'inizio delle lezioni, la possibilità di dedicare un periodo per

scoprire il territorio e gli spazi universitari e familiarizzare e comprendere il nuovo sistema accademico, sociale, culturale, economico. Restituire tempo ai processi di reinsediamento significa riconoscere che fiducia, apprendimento e inclusione richiedono cura, attenzione e impegno costanti.

3. Partenariati significativi e partecipati

Il successo dei percorsi di reinsediamento dipende in larga misura dalla qualità e dalla sostenibilità dei partenariati locali. Questi dovrebbero essere progettati anche in funzione dei bisogni di socializzazione della popolazione rifugiata, includendo sin dalle prime fasi realtà *grassroots* – associazioni sportive, artistiche, religiose e culturali – che rappresentano spazi di incontro con la popolazione locale e di partecipazione.

Tuttavia, affinché questi partenariati siano realmente efficaci, è essenziale che le persone rifugiate siano coinvolte nella loro definizione e nel processo decisionale. Solo un approccio partecipativo, che riconosce la voce e i bisogni delle persone destinatarie dei programmi, può trasformare le reti territoriali da strumenti di supporto logistico a spazi di corresponsabilità educativa, civile e sociale.

In questa prospettiva, la rete locale non è soltanto un dispositivo di accoglienza, ma un contesto di apprendimento in cui le università, le istituzioni e la società civile possono co-costruire nuove pratiche di cittadinanza e di convivenza, in linea con i principi dell'Educazione alla Cittadinanza Globale.

4. Promuovere l'università come laboratorio socio-educativo per favorire la conoscenza reciproca

Gli atenei, in questa prospettiva, sono chiamati a riconoscere e valorizzare la dimensione socio-emotiva e relazionale dell'educazione, consapevoli che la conoscenza non è mera trasmissione di competenze ma costruzione di significati condivisi, orientata alla convivenza e alla giustizia sociale.

Per rendere possibile questo processo, le università devono farsi promotrici di spazi educativi capaci di generare conoscenza reciproca, rappresentanza culturale e luoghi sicuri di espressione. La conoscenza reciproca permette di superare stereotipi e asimmetrie nei

rapporti, la rappresentanza culturale restituisce dignità e visibilità alla pluralità delle identità presenti nei contesti accademici, mentre la creazione di spazi sicuri favorisce la possibilità di condividere esperienze, vulnerabilità e prospettive, riconoscendo la differenza come valore educativo.

Consapevoli del fatto che la maggior parte della popolazione UNICORE proviene da percorsi di studio in scienze naturali e biomediche, giuridiche e politiche, mentre minore è la presenza nelle scienze umane, si suggerisce di integrare nei piani di studio corsi e seminari trasversali – eleggibili tra i corsi opzionali (crediti a scelta) – di Educazione alla Cittadinanza Globale, educazione interculturale, teatro sociale e *outdoor education*. Tali spazi interdisciplinari permettono l'incontro tra saperi e tra esperienze, favoriscono il dialogo interculturale e la costruzione di una cittadinanza universitaria critica, empatica e solidale.

Inoltre, alcune esperienze raccontate in letteratura, hanno mostrato come la promozione di esperienze di volontariato e di *service learning* rappresenta una leva pedagogica cruciale per la costruzione di legami significativi con il territorio ospitante. Avvicinare studenti e studentesse rifugiate a queste esperienze tende a generare processi trasformativi anche tra i soggetti che collaborano con la popolazione rifugiata.

5. Valorizzare la fase pre-partenza come spazio educativo

Fortemente collegato alla dimensione temporale dei processi educativi, questo aspetto riguarda la necessità di valorizzare il periodo che intercorre tra la selezione e l'arrivo come occasione educativa. Tale fase, spesso trattata come periodo di transizione, può invece diventare un tempo pedagogico, in cui cominciare a costruire relazioni, orientamento, fiducia e iniziare un percorso di reciproca conoscenza.

È auspicabile utilizzare questo periodo per avviare iniziative di *mentorship* e di gestione delle aspettative (*expectation management*), promuovendo scambi a distanza con studenti e studentesse già iscritte, coinvolgendo tutor accademici, rappresentanti della comunità studentesca, personale tecnico-amministrativo e bibliotecari. Inoltre, è necessario che le informazioni fornite siano tradotte in un linguaggio non burocratico, condizione essenziale per garantire comprensione.

Inoltre, anticipare il processo di reciproca conoscenza costituirebbe da un lato una transizione più fluida per chi arriva; dall'altro un'opportunità per mettere a confronto la comunità universitaria con disuguaglianze e ingiustizie. In questa prospettiva, la fase pre-partenza può diventare un laboratorio di cittadinanza globale, in cui si sperimenta l'università come spazio di relazioni solidali, dialogo interculturale e condivisione del sapere.

Rispetto alla figura dei bibliotecari, questi possono risultare particolarmente utili nello spiegare come accedere al materiale in rete e scaricabile attraverso le credenziali di ateneo.

6. Ripensare l'apprendimento della lingua nel processo di reinsediamento

L'apprendimento della lingua italiana rappresenta uno dei principali snodi critici del processo di reinsediamento e costituisce un ambito nel quale si intersecano prospettive e razionalità differenti.

Da un lato, le università tendono a promuovere un apprendimento rapido e intensivo, funzionale all'integrazione accademica e a quella lavorativa. Dall'altro, i e le destinatarie del progetto UNICORE frequentano corsi erogati in lingua inglese, interagiscono prevalentemente con pari di provenienza internazionale, possiedono già repertori plurilingue articolati e, nelle prime fasi del reinsediamento, si trovano a dover recuperare insegnamenti, adattarsi a nuove modalità didattiche e orientarsi in un sistema universitario differente. Inoltre, non sempre immaginano il proprio futuro professionale in Italia.

A ciò si aggiunge la limitata presenza di occasioni strutturate di incontro e scambio con la popolazione locale, che finisce per alimentare la percezione che l'apprendimento dell'italiano non costituisca una priorità. In questo scenario, la lingua rischia di essere vissuta come un ulteriore obbligo in un'agenda già particolarmente densa e frenetica, piuttosto che come opportunità di costruzione di appartenenza.

In tale configurazione, l'offerta linguistica tradizionale, strutturata attorno a livelli standardizzati, risulta spesso distante dai bisogni comunicativi concreti dei destinatari del progetto. Ancor più se inserita in un percorso accademico già caratterizzato da ritmi intensi e da un processo di adattamento complesso, essa tende a rafforzare la dinamica

dell'iperinclusività accelerata, aggiungendo ulteriori richieste in una fase già segnata da forti pressioni, stress e ansie.

Ciò non significa che l'apprendimento dell'italiano non sia necessario. Al contrario, la competenza linguistica rappresenta una condizione fondamentale per accedere pienamente ai servizi, al mercato del lavoro, alla costruzione di relazioni significative al di fuori della “bolla” degli studenti internazionali e, più in generale, per raggiungere una reale autonomia nel nuovo contesto di vita. Tuttavia, affinché tale apprendimento venga percepito come leva di autonomia e come opportunità concreta di migliorare le proprie condizioni sociali, è necessario ripensarne profondamente l'impostazione, spostando il focus dalla certificazione ai bisogni comunicativi concreti e ai contesti di vita quotidiana.

Si raccomanda pertanto di integrare i percorsi formali con pratiche relazionali e con collaborazioni attive con realtà territoriali e organizzazioni della società civile che già operano con nuovi arrivati, costruendo alleanze capaci di connettere l'università al tessuto locale. In questo modo, l'apprendimento dell'italiano può trasformarsi da requisito istituzionale a pratica sociale significativa, favorendo motivazione, autonomia e appartenenza.

7. Una sfida che coinvolge l'intera università

I risultati della ricerca mostrano che la presenza di studenti e studentesse rifugiate può generare un impatto trasformativo che va oltre le politiche di inclusione, incidendo sul modo stesso in cui l'università pensa e produce conoscenza. Le traiettorie e le esperienze di migrazione forzata mettono in discussione paradigmi consolidati, sollecitando docenti, studenti e personale a interrogarsi su disuguaglianze, responsabilità e interdipendenze globali.

In questa prospettiva, la popolazione studentesca rifugiata non rappresenta soltanto una categoria da includere, ma una risorsa epistemica e formativa per l'intera comunità accademica. Le storie di vita, le competenze e gli sguardi maturati in contesti di crisi e di resistenza possono arricchire la didattica e la ricerca in numerosi ambiti – dal diritto all'economia, dagli studi di genere alla sociologia, dalle scienze politiche all'Educazione

alla Cittadinanza Globale – offrendo chiavi di lettura plurali sui concetti di giustizia, libertà e convivenza.

Riconoscere questa dimensione significa riconoscere l'università come spazio di reciprocità e co-produzione di sapere, in cui la diversità diventa principio costitutivo e non variabile da gestire. In tal senso, le università sono chiamate ad assumere pienamente la propria funzione pubblica e pedagogica, facendo della differenza un'occasione di crescita collettiva nelle società contemporanee.

8. Il corpo e lo sport come spazi di relazione, libertà e resistenza

La borsa di dottorato con cui ha preso avvio questa ricerca prevedeva un tema vincolato centrato sull'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) e sullo sport. L'intento iniziale era quello di analizzare le esperienze di giovani rifugiati e rifugiate durante le ore di educazione fisica nelle scuole secondarie, per comprendere in che modo le pratiche motorie potessero costituire uno spazio di educazione interculturale e di costruzione di cittadinanza. Nel corso del primo anno, tuttavia, il disegno di ricerca è mutato, orientandosi verso l'inclusione accademica delle persone con background di migrazione forzata nell'istruzione superiore e trovando nel programma UNICORE un terreno fertile per investigare le modalità di inclusione nel contesto universitario italiano. Questo cambiamento, approvato dal Collegio di Dottorato, non ha però minato la convinzione che un'effettiva inclusione passi attraverso la relazione tra i corpi e che pratiche sportive possano agevolare tale percorso.

L'ECG, nella sua declinazione critica e trasformativa, riconosce il valore delle esperienze corporee e incarnate come parte integrante dei processi di apprendimento e di sviluppo della consapevolezza globale. Documenti come *Educazione alla cittadinanza globale: temi e obiettivi di apprendimento* (UNESCO, 2015) e *Reimagining our Futures Together* (UNESCO, 2021) collocano la dimensione socio-emotiva e relazionale al centro di una pedagogia orientata alla giustizia, alla solidarietà e all'empatia. È proprio attraverso pratiche che coinvolgono il corpo – il movimento, il gioco, lo sport, il teatro – che tali competenze si sviluppano in modo autentico, favorendo la costruzione di relazioni, fiducia e appartenenza.

Tuttavia, durante le conversazioni avute in questo studio, sia nella fase pre-partenza sia nelle interviste e nelle osservazioni successive all'arrivo in Italia, la pista "sportiva" (in senso ampio) non è emersa in modo significativo. Questo dato, tutt'altro che marginale, suggerisce che le pratiche corporee e motorie non occupano un ruolo rilevante né nelle aspettative dei beneficiari né nella loro esperienza di reinsediamento. Le ragioni appaiono molteplici: da un lato, un modello di accoglienza segnato dall'*iperinclusività accelerata* limita il tempo e le energie da dedicare ad attività non direttamente funzionali al percorso accademico; dall'altro, la stessa struttura del progetto UNICORE e del contesto universitario lascia poco spazio alla dimensione dell'esperienza corporea. In questa prospettiva, l'assenza della "pista sportiva" va letta come un indicatore del tipo di inclusione che si produce: un'inclusione cognitiva e istituzionale, più che esperienziale e relazionale, dove l'attenzione al corpo – luogo primario di riconoscimento e di incontro – rimane ai margini dell'esperienza universitaria.

Lo sport, tuttavia, può e deve rappresentare un dispositivo educativo e politico. Esso rappresenta uno spazio privilegiato in cui è possibile (ri)scoprire il valore dell'esperienza condivisa, della cooperazione e della negoziazione di regole, e in cui la relazione con l'altro si fonda sulla scoperta e sulla reciprocità. Le università potrebbero valorizzare questa dimensione creando sinergie tra i servizi sportivi di ateneo, i programmi di inclusione e le realtà di sport popolare dei territori, così da promuovere attività ludico-sportive accessibili, inclusive e interculturali. In questa prospettiva, il corpo e la pratica sportiva diventano una componente essenziale dell'apprendimento e dello sviluppo di un senso di appartenenza al contesto di approdo.

Un esempio concreto di tale visione è rappresentato dai *Giochi Antirazzisti*, un evento sportivo, politico e comunitario che ha luogo a Bologna e da anni riunisce organizzazioni internazionali come Amnesty International, SOS Mediterranee, Avvocato di Strada e molte altre, insieme a realtà di sport popolare e gruppi di tifosi provenienti da diversi Paesi europei. Durante l'evento, al quale partecipo attivamente dall'edizione 2023, il rispetto e il divertimento sono le uniche regole inviolabili, mentre tutte le altre sono negoziabili e adattabili a seconda di chi partecipa. Sui campi e negli spazi dei Giochi Antirazzisti si intrecciano storie, corpi e culture diverse, si abbattano stereotipi, si sperimenta la convivenza e si costruiscono reti di solidarietà. Lo sport diventa linguaggio comune e pratica di cittadinanza.

Integrare nel processo di reinsediamento di studenti e studentesse rifugiate pratiche di questo tipo significa riconoscere che l'esperienza formativa passa attraverso la conoscenza reciproca, la relazione e l'interazione con le popolazioni locali rendendo visibile ciò che troppo spesso resta invisibile e rappresenta un modo per restituire tempo e umanità a un processo segnato da urgenze, aspettative e performance.

In conclusione, sostenendo iniziative come quella dei Giochi Antirazzisti (ma non solo), l'università risponderebbe pienamente al suo mandato sociale, riaffermandosi come luogo di coesistenza, trasformazione e cittadinanza globale.

Limiti dello studio

Il primo limite riguarda il fatto che il numero complessivo di partecipanti è concentrato in (7) università nessuna delle quali nel sud Italia e nelle isole. Data una simile distribuzione territoriale si riconosce la necessità di ulteriori studi condotti su scala nazionale, in grado di restituire una visione più completa al fine di svolgere anche analisi comparative delle misure messe in atto nei diversi contesti italiani.

Un secondo limite riguarda la prospettiva post-laurea. Solo un numero ristretto di persone che hanno completato il proprio percorso universitario è stato coinvolto: due attraverso interviste approfondite e altre tre tramite incontri informali, avvenuti in contesti di vita quotidiana, tra cui un pranzo conviviale e durante le attività del festival "Giochi Antirazzisti" di Bologna. Ci si tiene a precisare che le loro traiettorie professionali si sono dimostrate eterogenee: alcune segnate da stabilità economica e contrattuale, altre da mobilità lavorativa e precarietà abitativa. Tuttavia, anche nei casi di inserimento lavorativo sono emerse forme persistenti di marginalità sociale.

Infine, si preme chiarire che in questo studio non è stato affrontato in modo specifico la dimensione di genere. Pur avendo coinvolto nel percorso complessivo donne che occupano ruoli differenti – personale universitario, rappresentanti istituzionali e componenti di organizzazioni partner – la partecipazione femminile al progetto UNICORE è risultata minoritaria. Questa asimmetria riflette una tendenza osservata anche nei Paesi di primo asilo, dove le donne rifugiate con un titolo di laurea triennale rappresentano una percentuale esigua rispetto alla componente maschile. Tale squilibrio non implica che le esperienze

femminili siano meno rilevanti o comparabili a quelle maschili, ma evidenzia piuttosto una disparità strutturale di accesso all'istruzione superiore nei contesti di migrazione forzata.

Riferimenti Bibliografici

- Abamosa, J. Y. (2023). Social inclusion of refugees into higher education: Policies and practices of universities in Norway. *Educational Review*, 75(6), 1181–1201. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2009443>
- Abamosa, J. Y., Hilt, L. T., & Westrheim, K. (2020). Social inclusion of refugees into higher education in Norway: A critical analysis of Norwegian higher education and integration policies. *Policy Futures in Education*, 18(5), 628–647. <https://doi.org/10.1177/1478210319878327>
- Abdi, A. A., Shultz, L., & Pillay, T. (A c. Di). (2015). *Decolonizing Global Citizenship Education*. Brill Academic Pub.
- Academic Network on Global Education & Learning. (2021). *Multilingual Global Education DIGEST 2021*.
- Academic Network on Global Education & Learning. (2022). *Multilingual Global Education DIGEST 2022*.
- Academic Network on Global Education & Learning. (2024). *Multilingual Global Education DIGEST 2023*.
- Adichie, C. N. (2018). *Il pericolo di un'unica storia*. Einaudi.
- Aguilar-Forero, N., & Salazar, F. (2025). Critical/decolonial global citizenship education and libraries from the global south. *PROSPECTS*, 55(1), 105–117. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09655-8>
- Altbach, P. G., & de Wit, H. (2015). Internationalization and Global Tension: Lessons From History. *Journal of Studies in International Education*, 19(1), 4–10. <https://doi.org/10.1177/1028315314564734>
- Ambrosini, M., & Marchetti, C. (2008). *Cittadini possibili. Un nuovo approccio all'accoglienza e all'integrazione dei rifugiati*. Franco Angeli.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3 (autumn), 40–51.
- Andreotti, V. de O. (2014). Critical and Transnational Literacies in International Development and Global Citizenship Education. *Sisyphus — Journal of Education*, 2(3), 32–50. <https://doi.org/10.25749/sis.6544>

- Andreotti, V., & Lynn, M. de S. (2016). Critical Education and Postcolonialism. In *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1–6). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_182-1
- Arar, K. (2021). Refugees' pathways to German Higher Education institutions. *International Journal of Educational Development*, 85, 102459. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102459>
- Arar, K. H. (2021). Research on refugees' pathways to higher education since 2010: A systematic review. *Review of Education*, 9(3). <https://doi.org/10.1002/rev3.3303>
- Arar, K., Haj-Yehia, K., Ross, D., & Kondakci, Y. (2019). *Higher Education Challenges for Migrant and Refugee Students in a Global World*. Peter Lang Publishing. <https://www.peterlang.com/document/1057430>
- Arar, K., Kondakci, Y., Kaya Kasikci, S., & Erberk, E. (2020). Higher Education Policy for Displaced People: Implications of Turkey's Higher Education Policy for Syrian Migrants. *Higher Education Policy*, 33(2), 265–285. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00181-2>
- Arar, K., Kondakci, Y., & Streitwieser, B. (2020a). Higher Education for Forcibly Displaced Migrants, Refugees and Asylum Seekers. *Higher Education Policy*, 33(2), 195–202. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00184-z>
- ARDD. (2016). *Access to Higher Education for Refugees in Jordan – Arab Renaissance for Democracy and Development*. Arab Renaissance for Democracy & Development (ARDD). <https://ardd-jo.org/publication/access-to-higher-education-for-refugees-in-jordan/>
- Atzeni, E., & Pecoraro, A. (2024). Studenti rifugiati: Risposte locali a una sfida globale. *Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 16, 7–10.
- Avery, H., & Said, S. (2017). Higher Education for Refugees: The Case of Syria. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 24, 104–125.
- Bacher, J., Fiorioli, E., Moosbrugger, R., Nnebedum, C., Prandner, D., & Shovakar, N. (2020). Integration of refugees at universities: Austria's more initiative. *Higher Education*, 79(6), 943–960. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00449-6>
- Bainbridge, R., McCalman, J., Redman-MacLaren, M., & Whiteside, M. (2019). Grounded Theory as Systems Science: Working with Indigenous Nations for Social Justice. In A. Bryant & K. Charmaz (A c. Di), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory* (pp. 611–629). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526485656>

- Bajwa, J. K., Couto, S., Kidd, S., Markoulakis, R., Abai, M., & McKenzie, K. (2017). Refugees, Higher Education, and Informational Barriers. *Refuge: Canada's Journal on Refugees / Refuge : Revue Canadienne Sur Les Réfugiés*, 33(2), 56–65. <https://doi.org/10.7202/1043063ar>
- Baker, S., Ramsay, G., Irwin, E., & Miles, L. (2018). 'Hot', 'Cold' and 'Warm' supports: Towards theorising where refugee students go for assistance at university. *Teaching in Higher Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2017.1332028>
- Baker, S., Ramsay, G., & Lenette, C. (2019). Students from Refugee and Asylum Seeker Backgrounds and Meaningful Participation in Higher Education: From Peripheral to Fundamental Concern. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 21(2), 4–19. <https://doi.org/10.5456/WPLL.21.2.4>
- Banks, S., Armstrong, A., Carter, K., Graham, H., Hayward, P., Henry, A., Holland, T., Holmes, C., Lee, A., McNulty, A., Moore, N., Nayling, N., Stokoe, A., & Strachan, A. (2013). Everyday ethics in community-based participatory research. *Contemporary Social Science*, 8(3), 263–277. <https://doi.org/10.1080/21582041.2013.769618>
- Barakat, S., & Milton, S. (2015). *Houses of wisdom matter: The responsibility to protect and rebuild higher education in the Arab World* [Policy Briefing]. Brookings Doha Center. <https://www.brookings.edu/articles/houses-of-wisdom-matter-the-responsibility-to-protect-and-rebuild-higher-education-in-the-arab-world/>
- Bauman, Z. (2011). *Modernita' Liquida* (22°). Laterza.
- Beck, U. (2000). *What Is Globalization?* Polity.
- Belfrage, C. A., & Hauf, F. (2015). Operationalizing cultural political economy: Towards critical grounded theory. *Journal of Organizational Ethnography*, 4(3), 324–340. <https://doi.org/10.1108/JOE-01-2015-0002>
- bell hooks. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Meltemi. <https://www.meltemieditore.it/catalogo/insegnare-a-trasgredire/>
- Berg, J. (2023). Higher education for refugees: Relevance, challenges, and open research questions. *SN Social Sciences*, 3(10), 177. <https://doi.org/10.1007/s43545-023-00769-6>
- Bertolini, P. (2021). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata* (M. Tarozzi, A c. Di). Guerini Scientifica.

- Bianchi, L. (2019). *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei Minori stranieri in Italia*. Roma TrE-Press.
- Bianco, C. (2009). L'osservazione. In F. Cappelletto (A c. Di), *Vivere l'etnografia* (pp. 135–153). Seid Editori.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2023). *Oltre l'apprendimento: Un'educazione democratica per umanità future* (Italian Edition). FrancoAngeli.
- Birks, M., & Mills, J. (2015). *Grounded Theory: A Practical Guide*. SAGE.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Raffaello Cortina Editore.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (2007). *La sfida della complessità*. Bruno Mondadori.
- Borraccetti, M., & Veltri, M. (2023). *THE UNIVERSITY CORRIDORS FOR REFUGEES (UNI.CO.RE) PROGRAM IN ITALY (2019-2023) Evaluation Report*. Università di Bologna.
- Bosio, E., & Waghid, Y. (2025). Embracing the decolonial, critical, and ethical shift in global citizenship education. *PROSPECTS*, 55(1), 83–87. <https://doi.org/10.1007/s11125-025-09735-x>
- Bourn, D. (2014). *The Theory and Practice of Development Education: A pedagogy for global social justice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315752730>
- Bourn, D. (2022). *Education for social change. Perspectives on Global Learning*. Bloomsbury.
- Bourn, D., & Tarozzi, M. (A c. Di). (2023). *Pedagogy of Hope for Global Social Justice. Sustainable Futures for People and the Planet*. Bloomsbury.
- Brandi, M., & Tino, C. (2023). Integrazione formativa dei rifugiati: Un'analisi comparata dei sistemi formativi fra Georgia, Italia, Tunisia e Nigeria. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 31–43. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_05
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848607941>
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods. 5th Edition*. Oxford University Press.
- Burgess, R. G. (A c. Di). (1989). *The Ethics of educational research*. Falmer Press.

- Burke, R., Baker, S., Hartley, L., & Field, R. S. (2023). What do we know about how women with forced migration experiences access tertiary education in resettlement contexts? A scoping study. *Gender and Education*.
- Caccioppola, F. (2022). L'educazione alla cittadinanza globale sotto l'aspetto semantico: Una review sistematica. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 103–121.
https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_09
- Callari Galli, M. (2003). Analisi culturale della complessità. In M. Callari Galli, F. Cambi, & M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Carocci Editore.
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Carocci.
- Cantat, C. (2022). The Politics of University Access and Refugee Higher Education Programmes. Can the Contemporary University Be Opened? In *Opening Up the University: Teaching and Learning with Refugees* (Berghahn Books, pp. 89–108).
- Carci, G., & Caforio, A. (2019). Fenomeni migratori e formazione universitaria: Il progetto Università per i Rifugiati. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(33), 99–113.
<https://doi.org/10.19241/lll.v15i33.152>
- Castles, S. (2002). Migration and Community Formation under Conditions of Globalization. *The International Migration Review*, 36(4), 1143–1168.
- Catarci, M. (2014). Considerazioni critiche sulla nozione di integrazione di migranti e rifugiati. *REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 22(43).
<https://doi.org/10.1590/1980-85852503880004305>
- Catarci, M., Gomes, M. P., & Siqueira, S. (2017). Refugees, interculturalism and education. *Intercultural Education*, 28(2), 109–112.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1308647>
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Raffaello Cortina Editore.
- Ceruti, M. (2019). Una comunità di destino nel tempo della complessità. *EDUCAZIONE SENTIMENTALE*, 2018/30. <https://doi.org/10.3280/EDS2018-030004>
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Mimesis.
- Charmaz, K. (2005). Grounded Theory in the 21st Century. Applications for advancing Social Justice Studies. In *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 507–536). Denzin N.K. & Lincoln Y.S.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. Sage Publications.

- Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. In *The SAGE handbook of qualitative research*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (eds.), pp. 359–380.
- Charmaz, K. (2014a). *Constructing Grounded Theory. 2nd edition*. SAGE Publications Ltd.
- Charmaz, K. (2014b). Grounded Theory in Global Perspective: Reviews by International Researchers. *Qualitative Inquiry*, 20(9), 1074–1084.
<https://doi.org/10.1177/1077800414545235>
- Charmaz, K. (2017). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34–45. <https://doi.org/10.1177/1077800416657105>
- Charmaz, K., & Thornberg, R. (2020). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305–327.
<https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Chopra, V., & Dryden-Peterson, S. (2020). Borders and belonging: Displaced Syrian youth navigating symbolic boundaries in Lebanon. *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 449–463. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1744428>
- Cianci, D. (2024). Da Kabul a Roma un percorso di speranza. Apprendimento permanente per rifugiati come diritto alla pace. *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 16, 31–39.
- Cicirelli, T. E., & Scardigno, Fausta. (2024). Genere, Migrazioni e Competenze: Una ricerca in profondità con studentesse rifugiate. *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 16, 40–46.
- Clancy, P., & Goastellec, G. (2007). Exploring Access and Equity in Higher Education: Policy and Performance in a Comparative Perspective. *Higher Education Quarterly*, 61(2), 136–154. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2007.00343.x>
- Clarke, A. E. (2005). *Situational Analysis: Grounded Theory After The Postmodern Turn*. Sage Pubns.
- Clarke, A. E. (2019). Situating Grounded Theory and Situational Analysis in Interpretive Qualitative Inquiry. In A. Bryant & K. Charmaz (A c. Di), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory* (pp. 3–48). SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781526485656>
- Coffie, A. (2014). Filling in the Gap: Refugee Returnees Deploy Higher Education Skills to Peacebuilding. *Refugee Survey Quarterly*, 33(4), 114–141.
<https://doi.org/10.1093/rsq/hdu015>

- Colosimo, M., & Fortuna, A. (2021). Educare per integrare: Le sfide dei rifugiati all'apprendimento nei corsi di istruzione terziaria. *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 9, 46–52.
- Colosimo, M., & Scardigno, F. (2024). L'Apprendimento Permanente delle persone rifugiate: Un focus sulla valutazione di accesso all'Istruzione Terziaria. *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 16, 11–17.
- Conolly, J., Lehtomäki, E., & Scheunpflug, A. (2019). *Measuring Global Competencies: A critical assessment* [Policy Briefing]. Academic Network on Global Education & Learning.
- Cook, I. M. (2022). Fuck Prestige. In C. Cantat, I. M. Cook, & Rajaram, Prem Kumar (A c. Di), *Opening Up the University: Teaching and Learning with Refugees*. Berghahn Books.
- Corrao, F. M., & Gradoli, M. (2024). Da una condizione di sopravvivenza alla formazione per un futuro migliore: Un modello di formazione universitaria per studenti rifugiati. *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 16, 18–24.
- Crea, T. M. (2016). Refugee higher education: Contextual challenges and implications for program design, delivery, and accompaniment. *International Journal of Educational Development*, 46, 12–22.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.11.005>
- Crea, T. M., & McFarland, M. (2015). Higher education for refugees: Lessons from a 4-year pilot project. *International Review of Education*, 61(2), 235–245.
<https://doi.org/10.1007/s11159-015-9484-y>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry research design. Choosing among Five approaches. 2nd Edition*. SAGE.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 5th edition*. SAGE.
- Crossman, J., & Noma, H. (2019). The Implications of Internationalization for Teaching, Learning and Practising Grounded Theory. In A. Bryant & K. Charmaz (A c. Di), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory* (pp. 595–610). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526485656>
- Dahlberg, G. M., Vigmo, S., & Surian, A. (2021). Widening participation? (Re)searching institutional pathways in higher education for migrant students - The cases of Sweden and Italy. *Frontline Learning Research*, 9(2), Articolo 2.
<https://doi.org/10.14786/flr.v9i2.655>

- Dahya, N., & Dryden-Peterson, S. (2017). Tracing pathways to higher education for refugees: The role of virtual support networks and mobile phones for women in refugee camps. *Comparative Education*, 53(2), 284–301.
<https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1259877>
- Dalziel, F., & Piazzoli, E. (2018). “It comes from you”: Agency in adult asylum seekers’ language learning through Process Drama. *Global Education Review*, 5(4), 136–157.
- De Angelis, R. (2021). Global education and migration in a changing European union. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 32, 55–77.
- De Maria, F., Clara, D. V., & Bruna, F. (2023). Italian Universities’ actions targeting refugees, asylum seekers, and migrants: An initial mapping. *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete*, 23(1), Articolo 1.
<https://doi.org/10.36253/form-14237>
- De Martini Ugolotti, N., & Caudwell, J. (2021). *Leisure and Forced Migration: Lives Lived in Asylum Systems*. Routledge.
- de Wit, H. (2019). Refugees, Migrants and Global Challenges in Higher Education: A Call for Connection and Attention! In K. Arar, K. Haj-Yehia, D. Ross, & Y. Kondakci (A c. Di), *Higher Education Challenges for Migrant and Refugee Students in a Global World*. Peter Lang Publishing.
- Delbury, P. (2020). ¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 425–439.
<https://doi.org/10.15359/ree.24-1.22>
- Deluigi, R., & Gozzelino, G. (2022). Sguardi, corpi e posizionamenti. Esperienze educative e di ricerca tra Kenya, Senegal e Italia. *MeTis - Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 12(2), Articolo 2.
- Demetrio, D. (2016). La memoria e la scrittura personale. La bellezza silenziosa del cammino verso se stessi. *Quaderni de Gli Argonauti*, 1, 9–17.
<https://doi.org/10.17446/83764>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research* (pp. xii, 643). Sage Publications, Inc.
- Dereli, B. (2022). Belonging through Higher Education: The Case of Syrian Youth in Turkey. *Journal of Refugee Studies*, 35(1), 195–219.
<https://doi.org/10.1093/jrs/feab055>

- Di Stefano, R., & Cassani, B. (2022). Rethinking Universities. A Reflection on the University's Role in Fostering Refugees' Inclusion. In C. Cantat, I. M. Cook, & Rajaram, Prem Kumar (A c. Di), *Opening Up the University: Teaching and Learning with Refugees*. Berghahn Books.
- Diez Roux, A. V. (2011). Complex systems thinking and current impasses in health disparities research. *American Journal of Public Health, 101*(9), 1627–1634. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300149>
- Dryden-Peterson, S. (2012). The Politics of Higher Education for Refugees in a Global Movement for Primary Education. *Refuge: Canada's Journal on Refugees, 27*(2), 10–18.
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee Education: The Crossroads of Globalization. *Educational Researcher, 45*(9), 473–482. <https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>
- Dryden-Peterson, S. (2020). Civic education and the education of refugees. *Intercultural Education, 31*(5), 592–606. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1794203>
- Dryden-Peterson, S., Adelman, E., Bellino, M. J., & Chopra, V. (2019). The Purposes of Refugee Education: Policy and Practice of Including Refugees in National Education Systems. *Sociology of Education, 92*(4), 346–366. <https://doi.org/10.1177/0038040719863054>
- Dryden-Peterson, S., & Giles, W. (2012). Introduction: Higher Education for Refugees. *Refuge: Canada's Journal on Refugees, 27*(2), 3–9. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.34717>
- Dunwoodie, K., Kaukko, M., Wilkinson, J., Reimer, K., & Webb, S. (2020). Widening University Access for Students of Asylum-Seeking Backgrounds: (Mis)recognition in an Australian Context. *Higher Education Policy, 33*(2), 243–264. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00176-8>
- Dunwoodie, K., Webb, S., & Wilkinson, J. (2020). Embracing social inclusion?: The asylum seeker experience of applying for admission to tertiary education in Australia. In *Power and Possibility: Adult Education in a Diverse and Complex World* (pp. 143–153). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004413320_013
- Duran, A., & Jones, S. R. (2019). Using Intersectionality in Qualitative Research on College Student Identity Development: Considerations, Tensions, and Possibilities. *Journal of College Student Development, 60*(4), 455–471.

- Earnest, J., Joyce, A., de Mori, G., & Silvagni, G. (2010). Are Universities Responding to the Needs of Students from Refugee Backgrounds? *Australian Journal of Education*, 54(2), 155–174. <https://doi.org/10.1177/000494411005400204>
- Erdoğan, A., & Erdoğan, M. M. (2018). Access, Qualifications and Social Dimension of Syrian Refugee Students in Turkish Higher Education. In A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie (A c. Di), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies* (pp. 259–276). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7_17
- Ergin, H. (2020). Questioning the Ethics and Rationale of Refugee Research. In L. Unangst, H. Ergin, A. Khajarian, T. DeLaquil, & H. de Wit (A c. Di), *Refugees and Higher Education. Trans-national Perspectives on Access, Equity, and Internationalization* (pp. 20–25). Brill Sense.
- Ergin, H., Wit, H. de, & Leask, B. (2019). Forced Internationalization of Higher Education: An Emerging Phenomenon. *International Higher Education*, 97, 9–10. <https://doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10939>
- Escobar, A. (2012). *Más allá del Tercer Mundo Globalización y diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Evans, M. (1988). Participant Observation: The Researcher as Research Tool. In J. Eyles & D. M. Smith (A c. Di), *Qualitative methods in human geography*, pp. 197–218. Barnes & Noble.
- Fanon, F. (2007). *I dannati della terra* (L. Ellena, A c. Di). Einaudi.
- Ferede, M. K. (2018a). *Higher education for refugees. Background paper for the 2019 Global Education Monitoring Report*. UNESCO.
- Ferede, M. K. (2018b). *Higher education for refugees. Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266075>
- Fiddian-Qasmiyeh, E. (2016). Representations of Displacement from the Middle East and North Africa. *Public Culture*, 28(3 (80)), 457–473. <https://doi.org/10.1215/08992363-3511586>
- Fincham, K. (2020). Rethinking higher education for Syrian refugees in Jordan, Lebanon and Turkey. *Research in Comparative and International Education*, 15(4), 329–356. <https://doi.org/10.1177/1745499920926050>

- Finnegan, F., Merrill, B., & Thunborg, C. (2014). Introduction. In F. Finnegan, B. Merrill, & C. Thunborg, *Student Voices on Inequalities in European Higher Education*. Routledge.
- Fondazione Migrantes. (2024). *Il diritto d'asilo. Report 2024. Popoli in cammino... Senza diritto d'asilo* (No. XII). Fondazione Migrantes.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. EGA - Edizioni Gruppo Abele.
- Gamba, E. (2024). Per una reale inclusione di studentesse e studenti rifugiati: Il progetto Arrupe come best practice per gli atenei italiani. *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 16, 54–62.
- Gamba, E. (2025). A Multi-Level Governance of Resilience: Civil Society, Universities and Local Governments for the Support of Refugee Students in Italy. *Peace Human Rights Governance*, 9(1), 49–76. <https://doi.org/10.25430/pupj-PHRG-2025-AOF-5>
- Gamberoni, E., & Quadranti, I. (2024). Orizzonti futuri: L'esperienza di tutorato all'Università di Verona per studentesse e studenti titolari di protezione e richiedenti asilo nell'ambito del piano di azioni MUI. *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 16, 63–70.
- Gandolfi, P. (2018). *Noi migranti: Per una poetica della relazione*. Castelvecchi.
- Gateley, D. E. (2015). A policy of vulnerability or agency? Refugee young people's opportunities in accessing further and higher education in the UK. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(1), 26–46. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.841030>
- Gaudelli, W. (2009). Heuristics of Global Citizenship Discourses towards Curriculum Enhancement. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25(1), 68–85. <https://doi.org/10.63997/jct.v25i1.41>
- Gaudelli, W. (2016). *Global Citizenship Education*. Routledge.
- Geertz, C. (1999). *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*. Il Mulino.
- Giaconi, C., D'Angelo, I., Bianco, N. D., Patera, S., Rotondi, S., & Capellini, S. A. (2024). Costruire culture e pratiche inclusive tra Università e territori. Uno studio di caso multi-regione per il contrasto della povertà educativa. *Education Sciences & Society - Open Access*, 15(1). <https://doi.org/10.3280/ess1-2024oa17648>
- Giddens, A. (1997). *The Consequences of Modernity*. Stanford University Press.

- Girasella, E. (2024). Prevalutazione sull'idoneità all'immatricolazione degli studenti in possesso di titolo estero: L'esperienza dell'Università di Messina per le "situazioni di carattere umanitario ed eccezionali". *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 16, 71–76.
- Girasella, E., & Tarsia, T. (2023). Le famiglie tutor come spazio cuscinetto nell'esperienza degli studenti universitari rifugiati. *Le famiglie tutor come spazio cuscinetto nell'esperienza degli studenti universitari rifugiati*, 115–128.
<https://doi.org/10.3280/MM2023-003007>
- Gladwell, C., Hollow, D., Robinson, A., Norman, B., Bowerman, E., Mitchell, J., Floremont, F., & Hutchinson, P. (2016). *Higher education for refugees in low resource environments: Research study*. Jigsaw Consult.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence Vs. Forcing*. Sociology Pr.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction.
- Glissant, É. (2019). *Poetica della relazione. Poetica III. Nuova ediz.* (E. Restori, Trad.). Quodlibet.
- Göbel, M., & Schmidt, J. F. (1998). Inclusion/Exclusion: Career, Problems, and Differentiations of a Systems-Theoretical Concept Pair. *Soziale Systeme*, 4(1), 87–117.
- Golmohamad, M. (2004). World Citizenship, Identity and the Notion of an Integrated Self. *Studies in Philosophy and Education*, 23(2), 131–148.
<https://doi.org/10.1023/b:sped.0000024432.80530.ac>
- Gonzales, C., & Hsu, F. (2014). EDUCATION AND EMPIRE: Colonial Universities in Mexico, India and the United States. *Research and Occasional Papers Series, University of California at Berkeley, Center for Studies in Higher Education*, 7(14). <https://escholarship.org/uc/item/2dn595m7>
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). The global citizenship education gap: Teacher perceptions of the relationship between global citizenship education and students' socio-economic status. *Teaching and Teacher Education*, 67, 9–22.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.009>
- Groussot, X., & Karaeorgiou, E. (2023). Solidarity and the Crisis of Values in the European Union. *Nordic Journal of European Law*, 6(2), 29–49.
<https://doi.org/10.36969/njel.v6i2.25410>

- Grüttner, M., Schröder, S., Berg, J., & Otto, C. (2018). Refugees on Their Way to German Higher Education: A Capabilities and Engagements Perspective on Aspirations, Challenges and Support. *Global Education Review*, 5(4), 115–135.
- Hadley, G. (2019). Critical Grounded Theory. In A. Bryant & K. Charmaz (A c. Di), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory* (pp. 564–592). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526485656>
- Hartmeyer, H., & Wegimont, L. (2016). *Global education in Europe revisited: Strategies and structures, policy, practice and challenges*. Waxmann. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247398>
- Harvey, A., & Mallman, M. (2019). Beyond cultural capital: Understanding the strengths of new migrants within higher education. *Policy Futures in Education*, 17(5), 657–673. <https://doi.org/10.1177/1478210318822180>
- Hobson, B., & Lister, R. (2002). Citizenship. In B. Hobson, J. Lewis, & B. Siim, *Contested Concepts in Gender and Social Politics* (pp. 23–54). Edward Elgar. <https://www.elgaronline.com/edcollchap/1840644575.00006.xml>
- Horey, D., Fortune, T., Nicolacopoulos, T., Kashima, E., & Mathisen, B. (2018). Global Citizenship and Higher Education: A Scoping Review of the Empirical Evidence. *Journal of Studies in International Education*, 22(5), 472–492. <https://doi.org/10.1177/1028315318786443>
- Horowitz, R., & Gerson, K. (2002). Observation and Interviewing: Options and Choices in Qualitative Research. In T. May (A c. Di), *Qualitative Research*. Sage.
- Iori, V. (2016). Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini. *ENCYCLOPAIDEIA*, XX(45), 18–29. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/6334>
- Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A., & Becker, A. B. (1998). Review of community-based research: Assessing partnership approaches to improve public health. *Annual Review of Public Health*, 19, 173–202. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.19.1.173>
- Joyce, A., Earnest, J., de Mori, G., & Silvagni, G. (2010). The Experiences of Students from Refugee Backgrounds at Universities in Australia: Reflections on the Social, Emotional and Practical Challenges. *Journal of Refugee Studies*, 23(1), 82–97. <https://doi.org/10.1093/jrs/feq001>
- Junemann, A., Scherer, N., & Fromm, N. (A c. Di). (2017). *Fortress Europe? : Challenges and Failures of Migration and Asylum Policies*. Springer VS.

- Jungblut, J., Vukasovic, M., & Steinhardt, I. (2020). Higher education policy dynamics in turbulent times – access to higher education for refugees in Europe. *Studies in Higher Education*, 45(2), 327–338.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1525697>
- Kalocsányiová, E., Bîlici, N., Jenkins, R., Obojska, M., & Samuk Carignani, Ş. (2024). What works to facilitate displaced and refugee-background students' access and participation in European higher education: Results from a multilingual systematic review. *Educational Review*, 76(6), 1722–1743.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2085670>
- Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: The particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 28.
<https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>
- Lambrechts, A. A. (2020). The super-disadvantaged in higher education: Barriers to access for refugee background students in England. *Higher Education*, 80(5), 803–822. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00515-4>
- Latouche, S. (1992). *L'occidentalizzazione del mondo* (A. Salsano, Trad.). Bollati Boringhieri.
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-Practice: The Educational Implications of an Inclusive and Relational Understanding of Citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>
- Lee, R., Leyshon, A., & Gibson-Graham, J. K. (2010). The end of capitalism (as we knew it): A feminist critique of political economy. Oxford: Blackwell. *Progress in Human Geography*, 34(1), 117–127. <https://doi.org/10.1177/0309132509337654>
- Lempert, L. B. (2007). Asking Questions of the Data: Memo Writing in the Grounded Theory Tradition. *The SAGE Handbook of Grounded Theory*.
<https://doi.org/10.4135/9781848607941>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications, Inc.
- Loo, B. (2019). North American Policy and Practice. Refugee Qualifications and Access to Higher Education. In K. H. Arar & et al., *Higher Education Challenges for Migrant and Refugee Students in a Global World* (pp. 97–111). Peter Lang Publishing.

- Ma, J., Pender, M., & Welch, M. (2016). *Education Pays 2016: The Benefits of Higher Education for Individuals and Society. Trends in Higher Education Series*. College Board. <https://eric.ed.gov/?id=ED572548>
- Malinowski, B. (2009). Introduzione a Argonauti del pacifico occidentale. Riti magici e vita quotidiana nella società primitiva. ^[1] ^[2] ^[3] ^[4] ^[5] ^[6] ^[7] ^[8] ^[9] ^[10] ^[11] ^[12] ^[13] ^[14] ^[15] ^[16] ^[17] ^[18] ^[19] ^[20] ^[21] ^[22] ^[23] ^[24] ^[25] ^[26] ^[27] ^[28] ^[29] ^[30] ^[31] ^[32] ^[33] ^[34] ^[35] ^[36] ^[37] ^[38] ^[39] ^[40] ^[41] ^[42] ^[43] ^[44] ^[45] ^[46] ^[47] ^[48] ^[49] ^[50] ^[51] ^[52] ^[53] ^[54] ^[55] ^[56] ^[57] ^[58] ^[59] ^[60] ^[61] ^[62] ^[63] ^[64] ^[65] ^[66] ^[67] ^[68] ^[69] ^[70] ^[71] ^[72] ^[73] ^[74] ^[75] ^[76] ^[77] ^[78] ^[79] ^[80] ^[81] ^[82] ^[83] ^[84] ^[85] ^[86] ^[87] ^[88] ^[89] ^[90] ^[91] ^[92] ^[93] ^[94] ^[95] ^[96] ^[97] ^[98] ^[99] ^[100] ^[101] ^[102] ^[103] ^[104] ^[105] ^[106] ^[107] ^[108] ^[109] ^[110] ^[111] ^[112] ^[113] ^[114] ^[115] ^[116] ^[117] ^[118] ^[119] ^[120] ^[121] ^[122] ^[123] ^[124] ^[125] ^[126] ^[127] ^[128] ^[129] ^[130] ^[131] ^[132] ^[133] ^[134] ^[135] ^[136] ^[137] ^[138] ^[139] ^[140] ^[141] ^[142] ^[143] ^[144] ^[145] ^[146] ^[147] ^[148] ^[149] ^[150] ^[151] ^[152] ^[153] ^[154] ^[155] ^[156] ^[157] ^[158] ^[159] ^[160] ^[161] ^[162] ^[163] ^[164] ^[165] ^[166] ^[167] ^[168] ^[169] ^[170] ^[171] ^[172] ^[173] ^[174] ^[175] ^[176] ^[177] ^[178] ^[179] ^[180] ^[181] ^[182] ^[183] ^[184] ^[185] ^[186] ^[187] ^[188] ^[189] ^[190] ^[191] ^[192] ^[193] ^[194] ^[195] ^[196] ^[197] ^[198] ^[199] ^[200] ^[201] ^[202] ^[203] ^[204] ^[205] ^[206] ^[207] ^[208] ^[209] ^[210] ^[211] ^[212] ^[213] ^[214] ^[215] ^[216] ^[217] ^[218] ^[219] ^[220] ^[221] ^[222] ^[223] ^[224] ^[225] ^[226] ^[227] ^[228] ^[229] ^[230] ^[231] ^[232] ^[233] ^[234] ^[235] ^[236] ^[237] ^[238] ^[239] ^[240] ^[241] ^[242] ^[243] ^[244] ^[245] ^[246] ^[247] ^[248] ^[249] ^[250] ^[251] ^[252] ^[253] ^[254] ^[255] ^[256] ^[257] ^[258] ^[259] ^[260] ^[261] ^[262] ^[263] ^[264] ^[265] ^[266] ^[267] ^[268] ^[269] ^[270] ^[271] ^[272] ^[273] ^[274] ^[275] ^[276] ^[277] ^[278] ^[279] ^[280] ^[281] ^[282] ^[283] ^[284] ^[285] ^[286] ^[287] ^[288] ^[289] ^[290] ^[291] ^[292] ^[293] ^[294] ^[295] ^[296] ^[297] ^[298] ^[299] ^[300] ^[301] ^[302] ^[303] ^[304] ^[305] ^[306] ^[307] ^[308] ^[309] ^[310] ^[311] ^[312] ^[313] ^[314] ^[315] ^[316] ^[317] ^[318] ^[319] ^[320] ^[321] ^[322] ^[323] ^[324] ^[325] ^[326] ^[327] ^[328] ^[329] ^[330] ^[331] ^[332] ^[333] ^[334] ^[335] ^[336] ^[337] ^[338] ^[339] ^[340] ^[341] ^[342] ^[343] ^[344] ^[345] ^[346] ^[347] ^[348] ^[349] ^[350] ^[351] ^[352] ^[353] ^[354] ^[355] ^[356] ^[357] ^[358] ^[359] ^[360] ^[361] ^[362] ^[363] ^[364] ^[365] ^[366] ^[367] ^[368] ^[369] ^[370] ^[371] ^[372] ^[373] ^[374] ^[375] ^[376] ^[377] ^[378] ^[379] ^[380] ^[381] ^[382] ^[383] ^[384] ^[385] ^[386] ^[387] ^[388] ^[389] ^[390] ^[391] ^[392] ^[393] ^[394] ^[395] ^[396] ^[397] ^[398] ^[399] ^[400] ^[401] ^[402] ^[403] ^[404] ^[405] ^[406] ^[407] ^[408] ^[409] ^[410] ^[411] ^[412] ^[413] ^[414] ^[415] ^[416] ^[417] ^[418] ^[419] ^[420] ^[421] ^[422] ^[423] ^[424] ^[425] ^[426] ^[427] ^[428] ^[429] ^[430] ^[431] ^[432] ^[433] ^[434] ^[435] ^[436] ^[437] ^[438] ^[439] ^[440] ^[441] ^[442] ^[443] ^[444] ^[445] ^[446] ^[447] ^[448] ^[449] ^[450] ^[451] ^[452] ^[453] ^[454] ^[455] ^[456] ^[457] ^[458] ^[459] ^[460] ^[461] ^[462] ^[463] ^[464] ^[465] ^[466] ^[467] ^[468] ^[469] ^[470] ^[471] ^[472] ^[473] ^[474] ^[475] ^[476] ^[477] ^[478] ^[479] ^[480] ^[481] ^[482] ^[483] ^[484] ^[485] ^[486] ^[487] ^[488] ^[489] ^[490] ^[491] ^[492] ^[493] ^[494] ^[495] ^[496] ^[497] ^[498] ^[499] ^[500] ^[501] ^[502] ^[503] ^[504] ^[505] ^[506] ^[507] ^[508] ^[509] ^[510] ^[511] ^[512] ^[513] ^[514] ^[515] ^[516] ^[517] ^[518] ^[519] ^[520] ^[521] ^[522] ^[523] ^[524] ^[525] ^[526] ^[527] ^[528] ^[529] ^[530] ^[531] ^[532] ^[533] ^[534] ^[535] ^[536] ^[537] ^[538] ^[539] ^[540] ^[541] ^[542] ^[543] ^[544] ^[545] ^[546] ^[547] ^[548] ^[549] ^[550] ^[551] ^[552] ^[553] ^[554] ^[555] ^[556] ^[557] ^[558] ^[559] ^[560] ^[561] ^[562] ^[563] ^[564] ^[565] ^[566] ^[567] ^[568] ^[569] ^[570] ^[571] ^[572] ^[573] ^[574] ^[575] ^[576] ^[577] ^[578] ^[579] ^[580] ^[581] ^[582] ^[583] ^[584] ^[585] ^[586] ^[587] ^[588] ^[589] ^[590] ^[591] ^[592] ^[593] ^[594] ^[595] ^[596] ^[597] ^[598] ^[599] ^[600] ^[601] ^[602] ^[603] ^[604] ^[605] ^[606] ^[607] ^[608] ^[609] ^[610] ^[611] ^[612] ^[613] ^[614] ^[615] ^[616] ^[617] ^[618] ^[619] ^[620] ^[621] ^[622] ^[623] ^[624] ^[625] ^[626] ^[627] ^[628] ^[629] ^[630] ^[631] ^[632] ^[633] ^[634] ^[635] ^[636] ^[637] ^[638] ^[639] ^[640] ^[641] ^[642] ^[643] ^[644] ^[645] ^[646] ^[647] ^[648] ^[649] ^[650] ^[651] ^[652] ^[653] ^[654] ^[655] ^[656] ^[657] ^[658] ^[659] ^[660] ^[661] ^[662] ^[663] ^[664] ^[665] ^[666] ^[667] ^[668] ^[669] ^[670] ^[671] ^[672] ^[673] ^[674] ^[675] ^[676] ^[677] ^[678] ^[679] ^[680] ^[681] ^[682] ^[683] ^[684] ^[685] ^[686] ^[687] ^[688] ^[689] ^[690] ^[691] ^[692] ^[693] ^[694] ^[695] ^[696] ^[697] ^[698] ^[699] ^[700] ^[701] ^[702] ^[703] ^[704] ^[705] ^[706] ^[707] ^[708] ^[709] ^[710] ^[711] ^[712] ^[713] ^[714] ^[715] ^[716] ^[717] ^[718] ^[719] ^[720] ^[721] ^[722] ^[723] ^[724] ^[725] ^[726] ^[727] ^[728] ^[729] ^[730] ^[731] ^[732] ^[733] ^[734] ^[735] ^[736] ^[737] ^[738] ^[739] ^[740] ^[741] ^[742] ^[743] ^[744] ^[745] ^[746] ^[747] ^[748] ^[749] ^[750] ^[751] ^[752] ^[753] ^[754] ^[755] ^[756] ^[757] ^[758] ^[759] ^[760] ^[761] ^[762] ^[763] ^[764] ^[765] ^[766] ^[767] ^[768] ^[769] ^[770] ^[771] ^[772] ^[773] ^[774] ^[775] ^[776] ^[777] ^[778] ^[779] ^[780] ^[781] ^[782] ^[783] ^[784] ^[785] ^[786] ^[787] ^[788] ^[789] ^[790] ^[791] ^[792] ^[793] ^[794] ^[795] ^[796] ^[797] ^[798] ^[799] ^[800] ^[801] ^[802] ^[803] ^[804] ^[805] ^[806] ^[807] ^[808] ^[809] ^[810] ^[811] ^[812] ^[813] ^[814] ^[815] ^[816] ^[817] ^[818] ^[819] ^[820] ^[821] ^[822] ^[823] ^[824] ^[825] ^[826] ^[827] ^[828] ^[829] ^[830] ^[831] ^[832] ^[833] ^[834] ^[835] ^[836] ^[837] ^[838] ^[839] ^[840] ^[841] ^[842] ^[843] ^[844] ^[845] ^[846] ^[847] ^[848] ^[849] ^[850] ^[851] ^[852] ^[853] ^[854] ^[855] ^[856] ^[857] ^[858] ^[859] ^[860] ^[861] ^[862] ^[863] ^[864] ^[865] ^[866] ^[867] ^[868] ^[869] ^[870] ^[871] ^[872] ^[873] ^[874] ^[875] ^[876] ^[877] ^[878] ^[879] ^[880] ^[881] ^[882] ^[883] ^[884] ^[885] ^[886] ^[887] ^[888] ^[889] ^[890] ^[891] ^[892] ^[893] ^[894] ^[895] ^[896] ^[897] ^[898] ^[899] ^[900] ^[901] ^[902] ^[903] ^[904] ^[905] ^[906] ^[907] ^[908] ^[909] ^[910] ^[911] ^[912] ^[913] ^[914] ^[915] ^[916] ^[917] ^[918] ^[919] ^[920] ^[921] ^[922] ^[923] ^[924] ^[925] ^[926] ^[927] ^[928] ^[929] ^[930] ^[931] ^[932] ^[933] ^[934] ^[935] ^[936] ^[937] ^[938] ^[939] ^[940] ^[941] ^[942] ^[943] ^[944] ^[945] ^[946] ^[947] ^[948] ^[949] ^[950] ^[951] ^[952] ^[953] ^[954] ^[955] ^[956] ^[957] ^[958] ^[959] ^[960] ^[961] ^[962] ^[963] ^[964] ^[965] ^[966] ^[967] ^[968] ^[969] ^[970] ^[971] ^[972] ^[973] ^[974] ^[975] ^[976] ^[977] ^[978] ^[979] ^[980] ^[981] ^[982] ^[983] ^[984] ^[985] ^[986] ^[987] ^[988] ^[989] ^[990] ^[991] ^[992] ^[993] ^[994] ^[995] ^[996] ^[997] ^[998] ^[999] ^[1000] ^[1001] ^[1002] ^[1003] ^[1004] ^[1005] ^[1006] ^[1007] ^[1008] ^[1009] ^[1010] ^[1011] ^[1012] ^[1013] ^[1014] ^[1015] ^[1016] ^[1017] ^[1018] ^[1019] ^[1020] ^[1021] ^[1022] ^[1023] ^[1024] ^[1025] ^[1026] ^[1027] ^[1028] ^[1029] ^[1030] ^[1031] ^[1032] ^[1033] ^[1034] ^[1035] ^[1036] ^[1037] ^[1038] ^[1039] ^[1040] ^[1041] ^[1042] ^[1043] ^[1044] ^[1045] ^[1046] ^[1047] ^[1048] ^[1049] ^[1050] ^[1051] ^[1052] ^[1053] ^[1054] ^[1055] ^[1056] ^[1057] ^[1058] ^[1059] ^[1060] ^[1061] ^[1062] ^[1063] ^[1064] ^[1065] ^[1066] ^[1067] ^[1068] ^[1069] ^[1070] ^[1071] ^[1072] ^[1073] ^[1074] ^[1075] ^[1076] ^[1077] ^[1078] ^[1079] ^[1080] ^[1081] ^[1082] ^[1083] ^[1084] ^[1085] ^[1086] ^[1087] ^[1088] ^[1089] ^[1090] ^[1091] ^[1092] ^[1093] ^[1094] ^[1095] ^[1096] ^[1097] ^[1098] ^[1099] ^[1100] ^[1101] ^[1102] ^[1103] ^[1104] ^[1105] ^[1106] ^[1107] ^[1108] ^[1109] ^[1110] ^[1111] ^[1112] ^[1113] ^[1114] ^[1115] ^[1116] ^[1117] ^[1118] ^[1119] ^[1120] ^[1121] ^[1122] ^[1123] ^[1124] ^[1125] ^[1126] ^[1127] ^[1128] ^[1129] ^[1130] ^[1131] ^[1132] ^[1133] ^[1134] ^[1135] ^[1136] ^[1137] ^[1138] ^[1139] ^[1140] ^[1141] ^[1142] ^[1143] ^[1144] ^[1145] ^[1146] ^[1147] ^[1148] ^[1149] ^[1150] ^[1151] ^[1152] ^[1153] ^[1154] ^[1155] ^[1156] ^[1157] ^[1158] ^[1159] ^[1160] ^[1161] ^[1162] ^[1163] ^[1164] ^[1165] ^[1166] ^[1167] ^[1168] ^[1169] ^[1170] ^[1171] ^[1172] ^[1173] ^[1174] ^[1175] ^[1176] ^[1177] ^[1178] ^[1179] ^[1180] ^[1181] ^[1182] ^[1183] ^[1184] ^[1185] ^[1186] ^[1187] ^[1188] ^[1189] ^[1190] ^[1191] ^[1192] ^[1193] ^[1194] ^[1195] ^[1196] ^[1197] ^[1198] ^[1199] ^[1200] ^[1201] ^[1202] ^[1203] ^[1204] ^[1205] ^[1206] ^[1207] ^[1208] ^[1209] ^[1210] ^[1211] ^[1212] ^[1213] ^[1214] ^[1215] ^[1216] ^[1217] ^[1218] ^[1219] ^[1220] ^[1221] ^[1222] ^[1223] ^[1224] ^[1225] ^[1226] ^[1227] ^[1228] ^[1229] ^[1230] ^[1231] ^[1232] ^[1233] ^[1234] ^[1235] ^[1236] ^[1237] ^[1238] ^[1239] ^[1240] ^[1241] ^[1242] ^[1243] ^[1244] ^[1245] ^[1246] ^[1247] ^[1248] ^[1249] ^[1250] ^[1251] ^[1252] ^[1253] ^[1254] ^[1255] ^[1256] ^[1257] ^[1258] ^[1259] ^[1260] ^[1261] ^[1262] ^[1263] ^[1264] ^[1265] ^[1266] ^[1267] ^[1268] ^[1269] ^[1270] ^[1271] ^[1272] ^[1273] ^[1274] ^[1275] ^[1276] ^[1277] ^[1278] ^[1279] ^[1280] ^[1281] ^[1282] ^[1283] ^[1284] ^[1285] ^[1286] ^[1287] ^[1288] ^[1289] ^[1290] ^[1291] ^[1292] ^[1293] ^[1294] ^[1295] ^[1296] ^[1297] ^[1298] ^[1299] ^[1300] ^[1301] ^[1302] ^[1303] ^[1304] ^[1305] ^[1306] ^[1307] ^[1308] ^[1309] ^[1310] ^[1311] ^[1312] ^[1313] ^[1314] ^[1315] ^[1316] ^[1317] ^[1318] ^[1319] ^[1320] ^[1321] ^[1322] ^[1323] ^[1324] ^[1325] ^[1326] ^[1327] ^[1328] ^[1329] ^[1330] ^[1331] ^[1332] ^{[133}

- Milana, M., & Tarozzi, M. (2021). Rethinking adult learning and education as global citizenship education: A conceptual model with implications for policy, practice and further research. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13(1). <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.13.1.04>
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità* (M. Corbani, Trad.). Sperling & Kupfer.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina Editore.
<https://www.raffaellocortina.it/scheda-libro/edgar-morin/la-testa-ben-fatta-9788870786132-741.html>
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2002). Una Mondializzazione Plurale. *ENCYCLOPAIDEIA*, 12, 15–20.
- Morlang, C., & Watson, S. (2007). *Fifteen Years of DAFI – An Impact and Evaluation Study*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/media/fifteen-years-dafi-impact-and-evaluation-study>
- Morrice, L. (2013). Refugees in higher education: Boundaries of belonging and recognition, stigma and exclusion. *International Journal of Lifelong Education*, 32(5), 652–668. <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2012.761288>
- Morrice, L., & Salem, H. (2023). Quality and social justice in refugee education: Syrian refugee students' experiences of integration into national education systems in Jordan. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 49(15), 3856–3876.
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2023.2171972>
- Morse, J. M., Bowers, B. J., Charmaz, K., Clarke, A. E., Corbin, J., Porr, C. J., & Stern, P. N. (2021). *Developing Grounded Theory: The Second Generation Revisited* (2^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315169170>
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca in pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Murray, R., & Gray, H. (2023). Forced migrants in higher education: 'Sanctuary scholarships' in a hostile environment. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 49(3), 795–812. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1816814>
- Naidoo, L., Wilkinson, J., Langat, K., Adoniou, M., Cunneen, R., & Bolger, D. (2015). *Case Study Report: Supporting School-University Pathways for Refugee Students' Access and Participation in Tertiary Education*.
<https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws%3A28637/>

- Naylor, R., Terry, L., Rizzo, A., Nguyen, N., & Mifsud, N. (2021). Structural Inequality in Refugee Participation in Higher Education. *Journal of Refugee Studies*, 34(2), 2142–2158. <https://doi.org/10.1093/jrs/fez077>
- Nell-Müller, S., Happ, R., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Reinhardt, F. (2021a). Experiences of Refugees When Entering Higher Education and Over the Course of Their Studies: A Literature Review of Structural and Personal Challenges. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, S. Nell-Müller, & R. Happ (A c. Di), *Digital Approaches to Promoting Integration in Higher Education: Opening Universities for Refugees* (pp. 31–68). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77151-5_4
- Nurjannah, I., Mills, J., Park, T., & Usher, K. (2014). Conducting a Grounded Theory Study in a Language Other Than English: Procedures for Ensuring the Integrity of Translation. *Sage Open*, 4(1). <https://doi.org/10.1177/2158244014528920>
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en.html
- Olesen, V. L. (2007). Feminist Qualitative Research and Grounded Theory: Complexities, Criticisms, and Opportunities. In A. Bryant & K. Charmaz (A c. Di), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 417–435). SAGE Publications Ltd. <https://methods.sagepub.com/hnbk/edvol/the-sage-handbook-of-grounded-theory/chpt/feminist-qualitative-research-grounded-theory-complexities>
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- Palumbo, M., & Proietti, E. (2022). Dal riconoscimento del diritto all'apprendimento permanente alla sua esigibilità: Un percorso ancora tutto da scrivere. *E-Pale Journal - L'apprendimento permanente in Italia. Le scommesse del passato, la crisi del presente, le sfide del futuro*, 11.
- Papastergiadis, N. (2000). *The Turbulence of Migration: Globalization, Deterritorialization and Hybridity*. Polity Press.
- Parejo, J. L., Ruiz-Requies, I., & González-Pedraza, A. (2020). Refugees: A new intercultural education for global citizenship. *Revista Electrónica*

- Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 23(1).
<https://doi.org/10.6018/reifop.408541>
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144–164.
<https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Pherali, T., & Abu Moghli, M. (2021). Higher Education in the Context of Mass Displacement: Towards Sustainable Solutions for Refugees. *Journal of Refugee Studies*, 34(2), 2159–2179. <https://doi.org/10.1093/jrs/fez093>
- Piazza, R., & Rizzari, S. (2019). Dare un senso alla Terza Missione: Politiche e strategie delle Università per facilitare l'integrazione dei rifugiati e dei migranti. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(33), 1–12. <https://doi.org/10.19241/lll.v15i33.168>
- Pike, G., & Selby, D. (1994). *Global Teacher Global Learner*. Hodder Education.
- Premoli, S. (2008). *Pedagogie per un mondo globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*. EGA - Edizioni Gruppo Abele.
- Quinto, A., Tarozzi, M., & Vittori, L. (2024). *Report sulla revisione della letteratura multilingue in Educazione alla Cittadinanza Globale. Un campo in costante evoluzione*. Cattedra UNESCO in Educazione alla Cittadinanza Globale.
<https://unescochairgcd.it/deliverables/maecenas-a-metus-leo/>
- Rajaram, P. K. (2020). Providing Access to Higher Education for Refugees in Europe: An Opportunity to Rethink the University and Its Role in the Public Sphere. In J. Bhabha, W. Giles, & F. Mahomed (A c. Di), *A Better Future* (1^a ed., pp. 177–196). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108655101.009>
- Ramsay, G., & Baker, S. (2019). Higher Education and Students from Refugee Backgrounds: A Meta-Scoping Study. *Refugee Survey Quarterly*, 38(1), 55–82.
<https://doi.org/10.1093/rsq/hdy018>
- Rich, P. (2012). Inside the Black Box: Revealing the Process in Applying a Grounded Theory Analysis. *The Qualitative Report*, 17(25), 1–23.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1759>
- Richards, L., & Morse, J. M. (2009). *Fare ricerca qualitativa. Prima guida*. Franco Angeli.
- Ritzer, G. (2017). *La McDonaldizzazione della produzione*. Castelvecchi.
- Rizvi, F. (2022). Education and the politics of anti-globalization. In F. Rizvi, B. Lingard, & R. Rinne, *Reimagining Globalization and Education*. Routledge.

- Rizvi, F., Lingard, B., & Rinne, R. (A c. Di). (2022). *Reimagining Globalization and Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003207528>
- Said, E. W. (2000). *Orientalismo* (S. Galli, Trad.). Feltrinelli.
- Saiti, A., & Chletsos, M. (2020). Opportunities and Barriers in Higher Education for Young Refugees in Greece. *Higher Education Policy*, 33(2), 287–304. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00180-3>
- Salinaro, M. (2021). *Temporanei permanenti. Migranti e operatori dell'accoglienza: Paradossi politici e traiettorie pedagogiche*. Edizioni del Rosone.
- Salinaro, M., & Tolomelli, A. (2024). L'ospite inatteso: Il lavoro dell'accoglienza tra competenze e contraddizioni. In B. Riccio & F. Tarabusi (A c. Di), *Incontrare le migrazioni: Spunti per l'accoglienza e inclusione di migranti, richiedenti asilo e rifugiati*, pp. 215–236.
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (2018). *Global Citizenship Education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*. Bloomsbury Academic.
- Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Mondadori Università.
- Sassen, S. (2008). *Una sociologia della globalizzazione* (P. Arlorio, Trad.). Einaudi.
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Raffaello Cortina Editore.
- Scardigno, F., Colosimo, M., Manuti, A., & Pastore, S. (2024). Lifelong Learning and Higher Education serving for the inclusion of refugees and students with migratory background. *European Journal of University Lifelong Learning*, 8(1), 33–43. <https://doi.org/10.53807/0801RRF9>
- Schreiber-Barsch, S., & Mauch, W. (2019). Adult learning and education as a response to global challenges: Fostering agents of social transformation and sustainability—UNESCO Digital Library. *International review of education: journal of lifelong learning*, 65(4), 510–669.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (A c. Di), *Handbook of qualitative research* (pp. 118–137). SAGE Publications.
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (A c. Di), *Handbook of Qualitative Research (II edition)* (pp. 189–213). SAGE Publishing. <http://worldcat.org/oclc/43384732>

- Seiberth, K., Thiel, A, & and Spaaij, R. (2019). Ethnic identity and the choice to play for a national team: A study of junior elite football players with a migrant background. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(5), 787–803.
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1408460>
- Sellars, Maura. (2020). *Educating students with refugee and asylum seeker experiences. A commitment to humanity*. Verlag Barbara Budrich.
https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=24364
- Semi, G. (2010). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Il Mulino.
- Sen, A. (2002). *Rationality and Freedom*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv1dv0td8>
- Sengupta, E., Reshef, S., & Blessinger, P. (2019). Creating a Borderless world of education for refugees. In *Language, Teaching and Pedagogy for Refugee Education* (Emerald Publishing Limited, pp. 181–191). Emerald Publishing Limited.
- Shakya, Y. B., Guruge, S., Hynie, M., Akbari, A., Malik, M., Htoo, S., Khogali, A., Mona, S. A., Murtaza, R., & Alley, S. (2012). Aspirations for Higher Education among Newcomer Refugee Youth in Toronto: Expectations, Challenges, and Strategies. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 27(2), 65–78.
<https://doi.org/10.25071/1920-7336.34723>
- Sharma, N. (2018). *Value-creating Global Citizenship Education: Engaging Gandhi, Makiguchi, and Ikeda As Examples*. Palgrave Pivot.
- Sharma, N. (2020). Value-Creating Perspectives and an Intercultural Approach to Curriculum for Global Citizenship. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 9(1), 26–40. <https://doi.org/10.32674/jise.v9i1.1692>
- Sheridan, V., & Storch, K. (2009a). Linking the Intercultural and Grounded Theory: Methodological Issues in Migration Research. *FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH*, 10(1), Art.36.
- Sheridan, V., & Storch, K. (2009b). Linking the Intercultural and Grounded Theory: Methodological Issues in Migration Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), Articolo 1.
<https://doi.org/10.17169/fqs-10.1.1217>
- Shultz, L. (2007). Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), Articolo 3.
<https://doi.org/10.11575/ajer.v53i3.55291>

- Soklaridis, S. (2009). The Process of Conducting Qualitative Grounded Theory Research for a Doctoral Thesis: Experiences and Reflections. *The Qualitative Report*, 14(4), 718–733. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2009.1375>
- Sontag, K. (2018). Highly skilled asylum seekers: Case studies of refugee students at a Swiss university. *Migration Letters*, 15(4), 533–544.
- Sontag, K. (2019). Refugee Students' Access to Three European Universities: An Ethnographic Study. *Social Inclusion*, 7(1), 71–79.
- Staeheli, L. A. (2011). Political geography: Where's citizenship? *Progress in Human Geography*, 35(3), 393–400. <https://doi.org/10.1177/0309132510370671>
- Staeheli, L. A., Ehrkamp, P., Leitner, H., & Nagel, C. R. (2012). Dreaming the ordinary: Daily life and the complex geographies of citizenship. *Progress in Human Geography*, 36(5), 628–644. <https://doi.org/10.1177/0309132511435001>
- Starkey, H. (2022). Challenges to Global Citizenship Education: Nationalism and cosmopolitanism. In C. Lütge, T. Merse, & P. Rauschert (A c. Di), *Global Citizenship in Foreign Language Education Concepts, Practices, Connections* (pp. 62–78).
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. SAGE Publications.
- Streitwieser, B.T., Loo, B., Ohorodnik, M., & Jeong, J. (2019). Access for Refugees Into Higher Education: A Review of Interventions in North America and Europe. *Journal of Studies in International Education*, 23(4), 473–496. <https://doi.org/10.1177/1028315318813201>
- Streitwieser, B. T., Schmidt, M. A., Gläsener, K. M., & Brueck, L. (2018). Needs, Barriers, and Support Systems for Refugee Students in Germany. *Global Education Review*, 5(4), 135–157.
- Student, R., Kendall, K., & Day, L. (2017). Being a Refugee University Student: A Collaborative Auto-ethnography. *Journal of Refugee Studies*, 30(4), 580–604. <https://doi.org/10.1093/jrs/few045>
- Surian, A. (2019). I recenti orientamenti sull'Educazione alla Cittadinanza Globale: Riflessioni e spunti per la rilettura dei piani di studio delle istituzioni scolastiche. *RicercaAzione*, 11(1), 117–135. <https://doi.org/10.32076/RA11106>
- Surian, A. (2023). Anche io sono parte di questo Paese. Studenti rifugiati all'Università di Padova. In B. Segatto (A c. Di), *Più del necessario: Storie di studenti con background migratorio* (pp. 154–170). FrancoAngeli.

- Tamrat, W., & Habtemariam, S. D. (2020). Self-Financing as a New Stream of Refugee Higher Education: The Case of Eritreans in Ethiopia. In L. Unangst, H. Ergin, A. Khajarian, T. DeLaquil, & H. de Wit (A c. Di), *Refugees and Higher Education. Trans-national Perspectives on Access, Equity, and Internationalization* (pp. 225–240). Brill Sense.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Carocci.
- Tarozzi, M. (2013). Translating and Doing Grounded Theory Methodology. Intercultural Mediation as an Analytic Resource. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14(2), Articolo 2.
<https://doi.org/10.17169/fqs-14.2.1429>
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Franco Angeli.
- Tarozzi, M. (2020). *What is Grounded Theory?* Bloomsbury Academic.
- Tarozzi, M. (2023). Intercultura e cittadinanza globale nei contesti migratori attuali. In *Incontrare le migrazioni. Spunti per l'accoglienza e inclusione di migranti, richiedenti asilo e rifugiati* (I libri di EMIL). Riccio, B. & Tarabusi, F.
- Tarozzi, M. (2024). ECG: Dal “che cosa” al “come mi posiziono”. 4 Idealtipi di ECG. *GLOCITED. Collana in Educazione alla cittadinanza globale*.
<https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/7596>
- Tarozzi, M. (2025). *Coltivare la speranza. Percorsi di educazione alla cittadinanza globale*. Il Mulino.
- Tarozzi, M., & Inguaggiato, C. (Eds.). (2018). *Teachers' education in GCE: Emerging issues in a comparative perspective* [Monografia]. Università di Bologna.
<https://amsacta.unibo.it/id/eprint/6070/>
- Tarozzi, M., & Inguaggiato, C. (2024). Idealtipi per una definizione empirica di educazione alla cittadinanza globale. *SCUOLA DEMOCRATICA*, 3, 529–549.
<https://dx.doi.org/10.12828/116211>
- Tarozzi, M., & Torres, C. A. (2016). *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism: Comparative Perspectives* (1^a ed.). Bloomsbury Publishing Plc.
<https://doi.org/10.5040/9781474236003>
- Tarozzi, M., & Vittori, L. (2024). The reception process of refugee students at the University of Bologna. Funnelled procedural facilitations as a reception model. *Lifelong Lifewide Learning*, 22(45), 245–261.

- Temple, B., & Koterba, K. (2009). The Same but Different. Researching Language and Culture in the Lives of Polish People in England. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), Articolo 1. <https://doi.org/10.17169/fqs-10.1.1212>
- Teodoro, A. (2020). *Contesting the Global Development of Sustainable and Inclusive Education: Education Reform and the Challenges of Neoliberal Globalization*. Routledge.
- Teodoro, A. (A c. Di). (2022). *Critical Perspectives on PISA as a Means of Global Governance: Risks, Limitations, and Humanistic Alternatives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003255215>
- Tolomelli, A. (2007). *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità*. Edizioni ETS.
- Torres, C. A., & Bosio, E. (2020). Riflessioni critiche sul concetto di educazione alla cittadinanza globale. Dialogo con Carlos Alberto Torres sulla formazione universitaria negli Stati Uniti. *Encyclopaideia*, 24(56), 107–117. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10742>
- Torres, C. A., & Tarozzi, M. (2020). Multiculturalism in the world system: Towards a social justice model of inter/multicultural education. *Globalisation, Societies and Education*, 18(1), 7–18. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1690729>
- Tozini, K. (2020). Going Above and Beyond Access to Higher Education: The Brazilian Case. In L. Unangst, H. Ergin, A. Khajarian, T. DeLaquil, & H. de Wit, (A c. Di), *Refugees and Higher Education. Trans-national Perspectives on Access, Equity, and Internationalization* (pp. 66–75). Brill Sense.
- Tulibaleka, P. O. (2022). Refugee education: Refugees perceptions of educational challenges in Uganda. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 14(1), 38–45. <https://doi.org/10.5897/IJEAPS2022.0729>
- Turner, B. S., & Isin, E. F. (2011). *Handbook of Citizenship Studies*. Sage Publications Ltd.
- Unangst, L., & Crea, T. M. (2020). Higher Education for Refugees: A Need for Intersectional Research. *Comparative Education Review*, 64(2), 228–248. <https://doi.org/10.1086/708190>
- Unangst, L., & de Wit, H. (2021). Refugees in the German Tertiary Sector. Mapping Service Gaps at Research Universities. In K. H. Arar & et al., *Higher Education*

- Challenges for Migrant and Refugee Students in a Global World* (pp. 183–202). Peter Lang Publishing.
- Unangst, L., Ergin, H., Khajarian, A., DeLaquil, T., & de Wit, H. (A c. Di). (2020). *Refugees and Higher Education: Trans-national Perspectives on Access, Equity, and Internationalization*. In *Refugees and Higher Education*. Brill Sense.
- UNESCO. (1991). *The role of higher education in society: Quality and pertinence*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education. Topics and learning objectives*. UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Global education monitoring report, 2019: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>
- UNESCO. (2023). *Reimagine our future together. A new social contract for education*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707/PDF/379707eng.pdf.multi>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2016). *Recommendation on Adult Learning and Education, 2015*. UNESCO Digital Library.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179>
- UNESCO, & UNHCR. (2016). *No more excuses: Provide education to all forcibly displaced people*. UNESCO & UNHCR.
- UNESCO, & UNHCR. (2022). *Refugees' access to higher education in their host countries: Overcoming the «super-disadvantage»: Policy paper—UNESCO*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381505>
- UNHCR (2012). *UNHCR Education Strategy 2012-2016*. UNHCR.
<https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-strategy-2012-2016>
- UNHCR. (2019). *Refugee Education 2030. A strategy for inclusion*. UNHCR.
- UNHCR. (2024). *Global Trends Report 2024*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2024>
- UNHCR. (2025). *UNHCR Education Report 2025*. UNHCR.
- United Nations. (2016). *New York Declaration for Refugees and Migrants—Resolution adopted by the General Assembly on 19 September 2016*. United Nations.
- United Nations. (2018). *Global Compact on Refugees*. United Nations.
- Van Dijk, D. (2022). Working toward aspirations: How higher education learning-working trajectories for refugees in the Netherlands support work-related

- capabilities. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(2), 917–929.
<https://doi.org/10.1108/JARHE-09-2020-0328>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 473–485. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>
- Villegas, P. E., & Aberman, T. (2019). A Double Punishment: The Context of Postsecondary Access for Racialized Precarious Status Migrant Students in Toronto, Canada. *Refuge: Canada's Journal on Refugees / Refuge : Revue Canadienne Sur Les Réfugiés*, 35(1), 72–82. <https://doi.org/10.7202/1060676ar>
- Vitus, K., & Jarlby, F. (2022a). Between integration and repatriation – frontline experiences of how conflicting immigrant integration policies hamper the integration of young refugees in Denmark. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(7), 1496–1514. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.1873112>
- Vitus, K., & Jarlby, F. (2022b). Between integration and repatriation – frontline experiences of how conflicting immigrant integration policies hamper the integration of young refugees in Denmark. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(7), 1496–1514. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.1873112>
- wa Thiong'o, N. (2000). *Spostare il centro del mondo. La lotta per le libertà culturali* (C. Nocentelli Truett, Trad.). Meltemi.
- wa Thiong'o, N. (2015). *Decolonizzare la mente. La politica della lingua nella letteratura africana* (M. T. Carbone, Trad.). Jaca Book.
- Waller, R., Holford, John, Jarvis, Peter, Milana, Marcella, & Webb, S. (2014). Widening participation, social mobility and the role of universities in a globalized world. *International Journal of Lifelong Education*, 33(6), 701–704.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2014.972082>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viana, L. Tapia, & C. Walsh (A c. Di), *Construyendo Interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración.
- Webb, S., Hodge, Steven, Holford, John, Milana, Marcella, & Waller, R. (2016). Refugee migration, lifelong education and forms of integration. *International Journal of Lifelong Education*, 35(3), 213–215.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1208502>

- Wodon, Q., Montenegro, C., Nguyen, H., & Onagoruwa, A. (2018). *Missed Opportunities: The High Cost of Not Educating Girls*. World Bank group.
- Wright, L.-A., & Plasterer, R. (2012). Beyond Basic Education: Exploring Opportunities for Higher Learning in Kenyan Refugee Camps | *Refuge: Canada's Journal on Refugees*. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 27(2), 42–56.
<https://doi.org/10.25071/1920-7336.34721>
- Yavcan, B., & El-Ghali, H. A. (2017). *Higher education and Syrian refugee students: The case of Turkey*. UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States – Beirut.
- Zadra, C. (2022). Riflessività e incontri con I testi nella dialettica tra competenze transculturali, interculturali e globali. In Bartoli Kucher, S., Iurlano, F. (eds) *Quo vadis, italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti = Literatur, Film, Didaktik und Comics*, pp. 103–114, Peter Lang.
- Zeus, B. (2009). *Exploring Paradoxes around Higher Education in Protracted Refugee Situations*. Institute of Education University of London.
- Zoletto, D. (2020). I territori alla prova dei flussi migratori. Un laboratorio pedagogico e sociale? *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, 9(1).
- Zoletto, D. (2022). *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*. Carocci.
- Zoletto, D., & Zanon, F. (2019). La ricerca-azione come “risposta” alle sfide emergenti nei contesti educativi eterogenei. Responsabilità sociale dell'università e formazione in servizio degli insegnanti. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(33), 13–25. <https://doi.org/10.19241/lll.v15i33.169>

APPENDICE

Allegato 1. UNICORE 7.0 - Minimum standards

1. BORSA DI STUDIO: è necessaria anche se i servizi di base (come alloggio e mensa) sono coperti → vi sono spese di base che vengono effettuate regolarmente (igiene personale, ricariche telefoniche, vestiti, scarpe, materiali di studio, varie...). Il consiglio è di fare riferimento all'ammontare della borsa da pendolare offerta dagli Enti Regionali per il Diritto allo Studio e tenere conto del costo della vita di ogni città;

2. ALLOGGIO: preferibile all'interno delle residenze universitarie per favorire l'integrazione delle studentesse e degli studenti; necessario che (qualora il servizio sia appaltato ad altro partner) l'università sia responsabile dell'adeguatezza della struttura e della distanza dalla/e sede/i di studio. Se nella residenza non ci sono le forniture essenziali (cuscini, coperte, lenzuola, asciugamani, pentole, stoviglie, etc etc...) è opportuno che ciò venga comunicato per tempo ai partner così che vengano stanziati dei fondi appositi;

Assicurarsi di avere soluzione alloggiativa certa prima di pubblicare il bando

3. VITTO: preferibile assicurare l'accesso gratuito alla mensa (un accesso al prezzo calmierato di 4 o 5 euro a pasto è comunque proibitivo per gli studenti e le studentesse). In caso contrario, sarebbe opportuno che l'università o altro partner destinassero del budget per l'acquisto di generi alimentari - assicurandosi che nella struttura dove risiedono gli studenti e le studentesse sia possibile cucinare;

4. DURATA DEI SERVIZI: consigliata estensione dei benefit fino ai 30 mesi anche in caso di laurea entro i 24 (in extremis valutare la possibilità di poter continuare ad alloggiare presso lo studentato per un periodo dopo la laurea);

5. Assistenza LEGALE/AMMINISTRATIVA:

a. fortemente consigliato individuare un partner che supporti le studentesse e gli studenti nel disbrigo delle procedure amministrative (soprattutto quelle da espletare nella prima settimana dall'arrivo);

b. assicurare che vengano coperte le spese di rilascio (e rinnovo) del permesso di soggiorno (euro 118,46) poiché da effettuarsi prima dell'ottenimento della borsa di studio;

6. assistenza MEDICA: assicurare la copertura della spesa annuale di iscrizione al SSN (euro 700 per anno solare) oppure la copertura della spesa per la stipula di un'assicurazione medica;
7. Prevedere un fondo per la copertura di eventuali spese mediche (visite specialistiche, esami di laboratorio, farmaci);
8. assistenza PSICOLOGICA: individuare un servizio di ascolto/supporto psicologico interno e/o esterno all'università, da attivare al bisogno;
9. supporto per l'INCLUSIONE SOCIALE: si suggerisce di individuare una figura operativa/un'associazione per l'orientamento ai servizi del territorio e che possa fungere da punto di riferimento per la vita extra accademica e per l'inclusione sociale (distinto dal tutor universitario);
10. COMPUTER → fondamentale provvedere all'acquisto di un computer o identificare un partner che possa fornirlo a studentesse e studenti;
11. ABBONAMENTO MEZZI;
12. esenzione TASSA REGIONALE per il diritto allo studio: preferibile non caricare gli studenti e le studentesse di questo costo;
13. SIM → consigliabile orientare gli studenti sulle compagnie o procedere all'acquisto;
14. CIMEA: preferibile che l'università o i partner coprano il costo dell'attestato, qualora richiesto. IMPRESCINDIBILE sapere per tempo se necessaria (e se necessaria ai fini dell'immatricolazione stessa), poiché la procedura richiede più di 60 giorni lavorativi.

Servizi desiderabili:

- Libri/Materiali di studio;
- Vestiario, scarpe.

Allegato 2. Scheletro interviste utilizzato nella fase di codifica aperta.

Scheletro delle interviste con referenti di progetto, personale docente e amministrativo degli atenei

Ruolo presso l'ateneo

Storico della partecipazione nel progetto UNICORE

Misure in favore dei beneficiari

Associazioni, enti, realtà territoriali che compongono il partenariato e quali servizi garantiti

Relazione con i partner di progetto

Esigenze specifiche dei beneficiari UNICORE e aspettative non rispettabili

Criticità nell'implementazione del progetto

Cosa rappresenta UNICORE per l'ateneo

Alcuni spunti per migliorare il progetto

Aggiunta di temi non discussi ma importanti e racconto di aneddoti

Allegato 3. Scheletro interviste utilizzato nella fase di codifica focalizzata

Scheletro delle interviste con beneficiari del progetto UNICORE

Area di interesse 1 - Il re-insediamento nel nuovo contesto

Esperienze di relazione e legami significativi sviluppati nel contesto universitario e cittadino.

Dinamiche di costruzione di fiducia e amicizia nel tempo.

Aspettative pre-partenza rispetto all'inclusione sociale e confronto con l'esperienza vissuta.

Area di interesse 2 - Esperienza in aula

Apprezzamento verso le materie e coerenza del percorso di studi

Competenze acquisite

Relazioni con compagni di corso e docenti

Rappresentazione di sé nel gruppo

Area di interesse 3 – Apprendimento della lingua

Rapporto con significato attribuito alla lingua italiana nel proprio percorso

Difficoltà di apprendimento

Motivazione e prospettive future

Area di interesse 4 – Valutazione dell’esperienza

Sintesi dell’esperienza, percorso nel suo complesso

Riconoscimento istituzionale dei bisogni ed eventuali lacune

Riformulazione delle aspettative pre-partenza

Area di interesse 5 - Futuro

Prospettive post-laurea

Fattori che ostacolano o condizionano la scelta

Stato emotivo



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
COMITATO DI BIOETICA

Maria Carla GALAVOTTI (President)

Angelo FIORITTI (Vice President)

Alessandro BORTOLOTTI

Stefania CURTI

Paolo FAIS

Massimo GIUNTI

Alice MATTONI

Veronica MORETTI

Silvia MOSCATELLI

Emanuel RASCHI

Marco SAZZINI

Maroussa ZAGORAIUO

Silvia ZULLO

Today, Tuesday 28 November 2023

Research project: "The participation of refugee students at university. The resettlement process of UNICORE students in the new life context", proponent Prof. Massimiliano Tarozzi

The Bioethics Committee, with exclusive reference to bioethical profiles, expresses a favorable opinion on the research project "The participation of refugee students at university. The resettlement process of UNICORE students in the new life context", proponent Prof. Massimiliano Tarozzi, Department of Philosophy and Communication Studies.

OMISSIS

The Secretary

Dr. Blagovesta Guetova

The President

Prof. Maria Carla Galavotti