

Diamo rifugio ai talenti

Nuove forme di inclusione e internazionalizzazione attraverso l'Università di Pavia

Emanuela Dal Zotto

Università di Pavia

emanuela.dalzotto@unipv.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4367-8594>

Valentina Fusari

valentina.fusari@unipv.it

Università di Pavia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2319-2696>

Abstract

In 2015, the so-called “European refugee crisis” paved the way to inclusive initiatives for refugees in many European universities. Such initiatives encouraged studies on the role played by the university in designing and implementing inclusive policies at different levels. Since the 2015-2016 academic year, the University of Pavia has been enrolling refugees in its degree courses through a dedicated project: *Diamo rifugio ai talenti*. This experience came to be known as “Modello Pavia”, which is characterised by the involvement of public and private actors, and for being a harbinger of further initiatives. The authors, through their participant observation in the project and because of their expertise in socio-anthropological research, propose some considerations on how social sciences may contribute to the university’s public engagement and to carry our engaged scholarship in the Third Mission.

The article aims at underlining three realms in which social sciences can be a resource for designing and implementing inclusive policies through public engagement and engaged scholarship. First, a critical analysis of Third Mission activities to identify and overcome their limits, as well as to foster the debate around them. Secondly, it sheds light on the relationship between universities and non-academic sectors, paying attention to the role played by social scientists in building networks and co-designing inclusive policies. Finally, it questions how social scientists’ skills and knowledge are recognised and shared within the university to boost its Third Mission.

Keywords: Third Mission; Public Engagement; Engaged Scholarship; Refugees; Inclusion.

Introduzione

A partire dal 2015¹, le istituzioni di istruzione superiore europee hanno moltiplicato le iniziative in favore di richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale (*alias* rifugiati) in risposta alla cosiddetta “crisi europea dei rifugiati”. Il tema dei rifugiati, già da tempo oggetto di studi scientifici², ha così mobilitato gli ambiti della didattica e della Terza Missione che, insieme alla ricerca, rappresentano i pilastri istituzionali dell’università.

La Terza Missione, comparsa alla fine degli anni Ottanta (Compagnucci, Spigarelli 2020), in Italia viene riconosciuta solo nel 2012 in riferimento alle attività culturali, sociali e di valorizzazione economica della conoscenza che producono beni pubblici capaci di incidere sul benessere della società. Nel 2015 poi, il *Manuale ANVUR per la valutazione delle attività di Terza Missione delle Università*³ ha fatto esplicito riferimento al *public engagement*, inteso come insieme delle iniziative volte a condividere formazione e ricerca accademica con la società civile al fine di stabilire opportunità di confronto e collaborazione. In questo scenario, gli atenei italiani iniziarono ad assumersi la responsabilità sociale di dialogare con il territorio, andando oltre la divulgazione scientifica e consolidando un processo di interazione e ascolto per generare benefici diffusi. Inoltre, la Terza Missione andava profilandosi come campo di ricerca, invitando a un’ulteriore riflessione su modalità, utilizzo e riconoscimento scientifico della *engaged scholarship*⁴.

Partendo dall’analisi di *Diamo rifugio ai talenti*, progetto promosso dall’Università di Pavia nell’anno accademico 2015-2016, il presente contributo intende riflettere sull’apporto dei saperi socio-antropologici e della ricerca-azione al e nel *public engagement* orientato alla realizzazione di una società inclusiva. Il progetto fu avviato per dare un segnale di solidarietà in risposta all’atteggiamento di chiusura nei confronti di quanti giungevano in Europa attraverso la rotta balcanica, articolandosi come *public engagement* e campo di ricerca. Il suo sviluppo ha risentito tanto delle difficoltà quanto delle opportunità emerse attorno al tema dell’inclusione degli studenti rifugiati e all’urgenza di contribuire alla produzione di conoscenze, politiche e pratiche innovative nel campo dell’accoglienza. *Diamo rifugio ai talenti* consente perciò sia di formulare considerazioni sulle modalità in cui le scienze sociali possono contribuire alla co-progettazione, gestione e valutazione di un progetto di *public engagement*; sia a considerare criticità e potenzialità della ricerca socio-antropologica svolta nella Terza Missione, puntualizzando sull’istituzionalizzazione e sul riconoscimento scientifico accordato alla ricerca sociale applicata (Warren *et al.* 2018). Il progetto, infatti, ha ribadito la responsabilità dei ricercatori quali membri attivi

¹ Il lavoro è frutto di una collaborazione comune. Emanuela Dal Zotto ha redatto i paragrafi secondo e terzo; Valentina Fusari ha redatto il quarto paragrafo. Introduzione e Conclusioni sono stati redatti congiuntamente dalle autrici.

² Per l’evoluzione dei *Refugee Studies*, dal 1914 agli anni Ottanta, fino al loro passaggio a *Forced Migration Studies*, negli anni Novanta, si veda Chimni 2009. In Italia, gli studi sulle migrazioni forzate risalgono ai primi anni 2000 (Delle Donne 2004; Marchetti 2006; Van Aken 2008; Marras 2009); per la produzione del decennio successivo, a titolo esemplificativo e non esaustivo, si rimanda a Altin e Sanò 2017; Ciabarrì 2016; Fontanari 2018; Marchetti e Manocchi 2016; Pinelli 2011; Sorgoni 2011; 2017.

³ Il testo integrale è disponibile alla seguente pagina: <https://www.anvur.it/attachments/article/26/Manuale%20valutazione%20terza~.pdf> (consultato il 26/1/2022).

⁴ Nel presente contributo – e in linea con il dibattito internazionale – con *engaged scholarship* si farà riferimento alla ricerca accademica impegnata in attività che affrontano in modo collaborativo questioni sociali, bisogni e preoccupazioni diffuse nella società. Si tratta quindi di una forma di indagine collaborativa tra accademici e professionisti di altri settori che, facendo perno sulle loro diverse prospettive, mira a trovare una comune soluzione volta a migliorare il benessere di specifici gruppi di persone o dell’intera comunità. Pertanto, l’*engaged scholarship* rappresenta un tentativo di colmare il divario fra teoria e pratica, generando nuova conoscenza e favorendone l’applicazione e la diffusione attraverso insegnamento, ricerca, soluzioni creative e servizi. Per una trattazione più ampia si rimanda a Doberneck *et al.* 2011.

di comunità pubbliche più ampie, impegnati a mettere le loro competenze a disposizione di questioni di interesse pubblico.

Diamo rifugio ai talenti ha posto ricercatrici e ricercatori nella condizione di produrre conoscenza e azione politica in modalità critica e collaborativa, interagendo con attori esterni ai singoli settori disciplinari e al mondo accademico. Il ricorso all'approccio etnografico, in particolare all'osservazione partecipante, ha consentito di affrontare le pratiche sociali all'interno del sistema di istruzione superiore attraverso l'esperienza immediata e prolungata del lavoro sul campo, nonché di porre attenzione sistematica e dal basso a situazioni, interazioni ed esperienze dei partecipanti a vario titolo (Weiser, Pilch Ortega 2020). Pertanto la ricerca si rifà al "modello" di *engaged scholarship* che Dorothy Holland *et al.* (2009: 11-17) definirono *Public Anthropology & Sociology*, poiché la produzione e la circolazione di conoscenze situate sono finalizzate ad affrontare specifici problemi sociali che riguardano gruppi di popolazione in posizioni subalterne e cristallizzati in rappresentazioni distorte.

Nello specifico, i saperi socio-antropologici applicati alla Terza Missione si sono rivelati una risorsa per la progettazione e l'implementazione di politiche di inclusione dentro e fuori dagli atenei. La lettura critica delle esperienze di *public engagement* configura il primo ambito e favorisce l'individuazione e il superamento dei limiti in esse riscontrati, nonché la vivacità del dibattito attorno ad essi. Il rapporto tra università e realtà extra-accademiche circoscrive il secondo ambito, con particolare riguardo alle opportunità che la ricerca svolta nella Terza Missione rappresenta per la costruzione di reti inclusive fra settore pubblico e privato. Infine, il terzo ambito riguarda le modalità con cui all'interno di un ateneo le competenze e i saperi delle scienze sociali vengono riconosciute, condivise e valorizzate nelle attività di Terza Missione orientate al cambiamento sociale.

Dopo una sintetica genealogia dell'inclusione dei migranti forzati nelle istituzioni di istruzione superiore, utile per comprenderne l'attualità e le politiche dal livello globale a quello locale, il contributo affronta il caso di studio pavese *Diamo rifugio ai talenti*, altresì noto come "Modello Pavia". L'analisi di criticità e potenzialità del progetto diventano quindi il pretesto per estendere la riflessione al ruolo e al riconoscimento – anche scientifico – che le scienze sociali e gli stessi ricercatori possono avere durante progettazione, implementazione e monitoraggio di attività di *public engagement* promosse dall'università.

Migranti forzati nei sistemi di istruzione superiore

A livello globale, l'inclusione dei migranti forzati nei sistemi di istruzione superiore è diventata parte integrante delle politiche di accoglienza. Nel 2012, l'UNHCR riconobbe gli effetti positivi dell'istruzione superiore sulla qualità di vita dei rifugiati (UNHCR 2012), sulle comunità di origine e di accoglienza (de Wit *et al.* 2017). La partecipazione dei rifugiati ai sistemi di istruzione secondaria e superiore può contribuire inoltre ad abbattere gli stereotipi relativi ai rifugiati stessi, spesso rappresentati come vittime o profittatori (Malkki 1996; Pupavac 2006), e a contrastare situazioni di *brain waste*, come il mancato riconoscimento delle qualifiche e la sovra-qualificazione. Anche il *Global Compact* sui Rifugiati, approvato dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel dicembre 2018, ribadì l'importanza di tale partecipazione. Il documento tracciò le linee guida affinché la comunità internazionale rafforzasse la cooperazione al suo interno e favorisse la solidarietà tra comunità ospitanti e rifugiati, ponendo l'autonomia di questi ultimi tra i suoi obiettivi (UNHCR 2018).

A livello europeo, la fine degli anni Novanta vide passi importanti per l'inclusione dei rifugiati nei sistemi di istruzione superiore. In primo luogo, nel 1997 la sezione VII della Convenzione di Lisbona incoraggiò i Paesi firmatari ad adottare procedure per il riconoscimento delle qualifiche di rifugiati, sfollati e persone assimilate. In secondo luogo, nel 1998 la raccomandazione 1353 dell'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa esortò i suoi membri ad attuare misure per favorire l'accesso delle minoranze all'istruzione superiore, rimuovendo ogni ostacolo. Infine, nel 1999, attraverso un accordo intergovernativo di collaborazione nel settore dell'istruzione superiore denominato Processo di Bologna (EHEA 1999), si iniziò a promuovere uno Spazio Europeo della Formazione Superiore (*European Higher Education Area* - EHEA). Questo spazio si caratterizza anche per una dimensione sociale, introdotta nel 2001 a seguito dell'incontro a Praga fra i ministri europei incaricati dell'istruzione superiore (EHEA 2001). Tale dimensione è stata definita gradualmente, fino alla Conferenza Ministeriale di Yerevan del 2015, il cui comunicato indica l'inclusività dei sistemi di istruzione come obiettivo essenziale per l'EHEA, poiché i flussi migratori e i cambiamenti demografici aumentano la complessità delle società europee (EHEA 2015).

Per l'Italia, la Convenzione di Lisbona rappresenta, dal punto di vista legislativo, il principale riferimento per l'inclusione di studenti internazionali e rifugiati nelle istituzioni di istruzione superiore. L'Italia ratificò tale Convenzione con la legge 148/2002, il cui art. 2 attribuì alle istituzioni di istruzione superiore la competenza a riconoscere la carriera scolastica nonché i titoli di studio esteri, utili per accedere agli studi universitari e conseguire titoli italiani. Le istituzioni, quindi, esercitano questo compito in autonomia e secondo regole proprie, salvo accordi bilaterali su questioni specifiche. La Direzione generale per lo studente, lo sviluppo e l'internazionalizzazione della formazione superiore dell'allora Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, all'interno delle *Procedure per l'ingresso, il soggiorno, l'immatricolazione degli studenti internazionali e il relativo riconoscimento dei titoli per i corsi della formazione superiore in Italia*, nel dare seguito all'art. 2 sopra citato, invitò tali istituzioni a «predisporre procedure e meccanismi interni per valutare le qualifiche dei rifugiati e dei titolari di protezione sussidiaria» pur in assenza di documenti comprovanti i titoli di studio.

In questo contesto, il Centro di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche (CIMEA), istituito nel 1984 e afferente alle reti dei *National Academic Recognition Information Centres* dell'Unione Europea e degli *European National Information Centres* del Consiglio d'Europa e dell'UNESCO, offre supporto e consulenza sulle procedure di riconoscimento dei titoli di studio e sui temi collegati all'istruzione e formazione superiore italiana e internazionale⁵.

A livello nazionale, a seguito della cosiddetta “crisi europea dei rifugiati” e delle iniziative di accoglienza promosse dalle università, la Conferenza Italiana dei Rettori e il Ministero dell'Interno firmarono un Protocollo d'intesa (Roma, 20 luglio 2016). Il Memorandum prevedeva che dall'anno accademico 2016-2017 venissero annualmente destinate 100 borse di studio a studenti con protezione internazionale per l'immatricolazione a corsi di laurea, laurea magistrale e dottorato di ricerca nelle università pubbliche italiane. Alla fine del 2019, UNHCR Italia guidò la redazione del *Manifesto dell'Università Inclusiva*, volto a «promuovere l'accesso dei rifugiati all'istruzione e alla ricerca universitaria italiana, [...] l'integrazione sociale e la partecipazione

⁵ Per una panoramica dei servizi offerti dal CIMEA in tema di riconoscimento dei titoli dei rifugiati si rimanda alla pagina <http://www.cimea.it/it/servizi/procedure-di-riconoscimento-dei-titoli/riconoscimento-titoli-dei-rifugiati.aspx>, (consultato il 28/1/2022).

attiva alla vita accademica»⁶. Al Manifesto aderiscono oggi oltre 50 università che hanno attivato misure ascrivibili ai seguenti ambiti di intervento: riconoscimento titoli di studio, diritto allo studio, inclusione nell'università, integrazione nella comunità locale. Tra queste misure rientra anche l'attivazione di corridoi umanitari a fini educativi per consentire a studenti e studiosi rifugiati di raggiungere in sicurezza l'Italia per continuare le loro attività di studio e ricerca. Il progetto *Corridoi di Ateneo per i Rifugiati* (UNI-CO-RE), promosso inizialmente per l'anno accademico 2019-2020 da Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, Università di Bologna, UNHCR Italia e Caritas italiana, ha coinvolto undici atenei italiani per l'anno accademico successivo e ventiquattro per il 2021-2022. Infine, diverse università italiane hanno dedicato borse di studio, in denaro e servizi, a studenti in fuga dall'Afghanistan (dopo il ritorno al potere dei Talebani nel 2021) e dall'Ucraina (in seguito all'invasione da parte della Russia nel febbraio 2022).

Questa rassegna ha mostrato molteplicità e varietà delle iniziative che, a diversi livelli e attivate da più attori, si sono susseguite per favorire la partecipazione dei rifugiati al sistema universitario italiano. Si tratta tuttavia di un quadro frammentario. Infatti, a fronte dell'aumento delle azioni orientate agli studenti rifugiati, talvolta intraprese sulla scorta dell'urgenza riconducibile a situazioni di "crisi", i tentativi e le occasioni di riflessione finalizzati a ricondurre questi sforzi all'interno di una cornice di lettura unitaria e dotata di profondità appaiono ancora scarsi. Eppure, un'analisi e un dibattito sulla capacità delle università di contribuire a dare una risposta ai bisogni della società in tema di inclusione sarebbero vitali oltre che necessari. Come sottolineato da Roberta Piazza e Simona Rizzari (2019: 5), il ruolo delle università nei confronti degli studenti rifugiati non può essere di natura meramente umanitaria, perché tali istituzioni hanno il potenziale per produrre innovazione sociale e contribuire alla co-progettazione e diffusione di nuove pratiche e politiche inclusive per i migranti forzati oltre l'ambito accademico.

In principio fu Pavia

Per il triennio 2015-2017, il Prof. Fabio Ruggie, all'epoca rettore dell'Università di Pavia, propose un Piano Strategico Tematico⁷ che, partendo dalla tradizione multidisciplinare dell'ateneo pavese, aggregasse studiosi e studiosi di discipline e dipartimenti diversi attorno a cinque tematiche di particolare «rilievo scientifico e sociale»⁸, rispetto alle quali Pavia sarebbe dovuta divenire «punto di riferimento per la ricerca e la formazione». Durante la presentazione del Piano, il rettore esplicitò gli interlocutori dell'ateneo, ovvero «le altre università e i centri di ricerca, [...] le aziende e le associazioni; i governi di tutti i livelli; i cittadini», facendo un chiaro riferimento alla Terza Missione dell'università. L'individuazione di un modello per la *governance* delle migrazioni internazionali rappresentava un tema; così, sotto il cappello di MIGRAT.IN.G. (*Migrazioni: verso un modello di governance interdisciplinare*)⁹ si raccolsero oltre cento ricercatrici e

⁶ Per ulteriori dettagli si rimanda a <https://manifestouniversitainclusiva.unhcr.it/> (consultato il 28/1/2022).

⁷ Il Piano Strategico Tematico individua i principali obiettivi e azioni in grado di avere un impatto significativo sulla capacità dell'ateneo di produrre valore pubblico; rappresenta il riferimento per la programmazione triennale dei dipartimenti e indica modalità di interazione e sinergia tra diverse progettualità sia interne che esterne alla comunità universitaria.

⁸ Le citazioni sono tratte dall'introduzione del Prof. Ruggie per la brochure di presentazione del Piano Strategico Tematico distribuita in ateneo nell'ottobre del 2015. Il documento è disponibile solo in versione cartacea.

⁹ Per un resoconto delle attività svolte durante il triennio del tema, i cui referenti erano i proff. Antonio Torroni e Orsetta Zuffardi per l'area biomedica e la prof.ssa Anna Rita Calabrò, ideatrice di *Diamo rifugio ai talenti*, per le scienze umane e sociali, si rimanda a <http://www-wp.unipv.it/migrazione/> (ultimo accesso il 27 gennaio 2022).

ricercatori delle scienze sociali, umane e biomediche, strutturati e precari afferenti all'ateneo pavese, impegnati nella stesura di proposte per la gestione della mobilità internazionale, in rete con altri istituti di ricerca, attori politici a livello locale e nazionale, organizzazioni del terzo settore.

In questa cornice, nel settembre 2015, venne accolta la proposta della Prof.ssa Anna Rita Calabrò di adottare una serie di misure per supportare giovani titolari di protezione internazionale presenti in Italia a riprendere il proprio percorso di studi presso l'Università di Pavia. Tale proposta mobilitò risorse ai fini della sua realizzazione, ma difettò di un'adeguata riflessione sulle sue diverse implicazioni¹⁰. All'epoca nessun modello inclusivo per l'accoglienza di richiedenti asilo e rifugiati nell'università era disponibile in Europa, quindi l'ideazione e l'attuazione del progetto avrebbero dovuto prevedere fin dall'inizio una discussione continua in grado di coinvolgere i potenziali beneficiari, gli attori istituzionali dell'università e dell'accoglienza, i docenti, i ricercatori e il personale tecnico-amministrativo.

Nei giorni in cui si susseguivano le immagini dei naufragi nel Mar Egeo, l'obiettivo immediato fu offrire un segnale di solidarietà¹¹ da parte del mondo accademico a chi aveva esperito una migrazione forzata, ritenendo che l'accoglienza potesse essere una risposta efficace agli atteggiamenti di chiusura così diffusi in quel momento (Krzyżanowski *et al.* 2018). Accanto all'urgenza di accrescere, tanto nella comunità accademica quanto nella società, la consapevolezza rispetto ai temi delle migrazioni forzate e dell'accoglienza, si delineò la possibilità di potenziare capacità e competenze dei migranti approdati in Italia. Tali ambizioni richiesero l'individuazione di buone pratiche e la loro condivisione con altre università, in linea con quanto previsto dal Piano Strategico Tematico di ateneo. Di fatto, si trattava di collaborare con la comunità, accademica e non, per far dialogare diversi saperi e produrre conoscenza condivisa, in grado di orientare il cambiamento sociale allo scopo di raggiungere la giustizia sociale (Warren *et al.* 2018).

Una volta individuati gli obiettivi, le risorse e la forma che il progetto avrebbe dovuto assumere, il passo successivo fu identificare potenziali beneficiari cui consentire l'accesso ai corsi di laurea triennale o magistrale, esentandoli dalle tasse universitarie e ospitandoli presso i collegi dell'Ente per il Diritto allo Studio Universitario (EDISU) e i collegi di merito¹². Per la loro individuazione, l'Università di Pavia interagì con l'attore governativo preposto al sistema di accoglienza, evitando così che l'iniziativa rimanesse isolata e contribuisse alla frammentarietà propria dell'accoglienza dei migranti forzati in Italia (Marchetti 2014). Questo passaggio fu suggerito da Emanuela Dal Zotto, ricercatrice precaria coinvolta nel progetto fin dalla fase di ideazione in virtù della disponibilità mostrata e delle competenze in tema di migrazione forzata, senza che tuttavia le fosse assegnato alcun ruolo formale¹³. La promozione dell'iniziativa in coordinamento con il Servizio Centrale dell'allora Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR)¹⁴ si rivelò una strategia ottimale per poter ragionare sul ruolo dell'università

¹⁰ In questa occasione, l'università agì in risposta ad una rappresentazione emergenziale del fenomeno delle migrazioni forzate (cfr. Dal Zotto 2014; Nyers 2013) che determinò una reazione con carattere di straordinarietà e urgenza (Fassin, Pandolfi 2010).

¹¹ Per una riflessione sulle forme di solidarietà manifestate in risposta alla cosiddetta "crisi europea dei rifugiati" si veda anche Agustín, Jørgensen 2019. Per un'analisi di come il sistema di istruzione superiore tedesco abbia risposto alla crisi si veda Jungblut *et al.* 2020.

¹² Pavia ospita venti collegi universitari, gestiti dall'EDISU e privati, che offrono agli studenti anche opportunità formative pre- e post-laurea.

¹³ Emanuela Dal Zotto ai tempi era titolare di un assegno di ricerca finanziato dal Piano Strategico sotto la supervisione della Prof.ssa Anna Rita Calabrò.

come attore nei processi di *public engagement* e come contesto per condurre e apprezzare l'*engaged scholarship*.

Raggiunti i potenziali beneficiari, l'Area Didattica e Servizi agli Studenti si adoperò per accertare l'idoneità delle domande pervenute e procedé alla verifica dei titoli dei candidati, anche in assenza di certificati in originale. In questo frangente, emerse la ristrettezza delle linee guida allora disponibili, che facevano esclusivo riferimento ai titolari di protezione internazionale, escludendo titolari di protezione umanitaria¹⁵ e richiedenti asilo dall'accesso ai corsi di laurea.

Il progetto richiese in più occasioni la cooptazione di risorse e competenze per far fronte alle criticità che via via insorgevano. Gli stessi studenti rifugiati rilevarono criticità e possibili soluzioni, che l'attivazione del personale tecnico-amministrativo permise di concretizzare. Pertanto, in assenza di una struttura formalmente responsabile della gestione del progetto, che continuava a fare capo alla sua promotrice, la necessità di affrontare problemi di diversa natura ha contribuito alla costruzione di una rete interna all'Università di Pavia, composta da figure con competenze complementari, afferenti a diversi uffici e sensibili al tema dell'inclusione degli studenti rifugiati. Questa risposta dal basso finì per trasformare interventi occasionali in pratiche consolidate. Tuttavia, non tutte le figure mobilitate avevano conoscenze per interpretare e intervenire adeguatamente, tant'è che si verificarono episodi in cui il personale docente e amministrativo espresse pregiudizi nei confronti dei nuovi studenti, ricalcando la rappresentazione del rifugiato come profittatore. Si tratta di atteggiamenti che possono incidere sulle *performance* lavorative e comunicative di chi li manifesta (Malkki 1996; Vacchiano 2011; Mancini *et al.* 2018) e la loro comparsa durante il progetto ha confermato la necessità di azioni di (in)formazione sui fenomeni migratori e sulle relazioni interculturali rivolte alla comunità accademica e alla cittadinanza, affinché siano in grado di affrontare con strumenti idonei il processo di internazionalizzazione che le sta interessando.

Nel 2019, l'insediamento della nuova *governance* di ateneo segnò l'avvio di un'altra fase di *Diamo rifugio ai talenti*. A fronte del precedente coinvolgimento nel progetto del personale dell'Area Relazioni Internazionali e delle difficoltà riconducibili all'assenza di una struttura interna all'Università di Pavia che si facesse carico della gestione, la neo-insediata pro-rettrice all'internazionalizzazione promosse, nel marzo 2020, il primo momento condiviso di riflessione dall'inizio del progetto. Durante l'incontro, alla presenza dei rappresentanti delle aree Relazioni Internazionali, Innovazione Didattica e Comunicazione, Didattica e Servizi agli Studenti, Ricerca e Terza Missione, la referente ed Emanuela hanno ricostruito l'esperienza e i risultati intermedi arricchendo la descrizione con un'analisi socio-antropologica. Dall'incontro uscì il protocollo, attualmente in vigore¹⁶, stipulato fra Cittalia, Fondazione Bracco e UNIPV, rivisto in base

¹⁴ Il Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR) è stato costituito con la legge 189/2002. Lo SPRAR, nato per fornire un'accoglienza integrata e diffusa su tutto il territorio nazionale grazie alla collaborazione tra gli enti locali e quelli del Terzo Settore, ha subito in anni più recenti significative modifiche. La più rilevante è stata senza dubbio quella apportata dal D.L. 4 ottobre 2018, n. 113, convertito in Legge 1 dicembre 2018, n. 132, che lo rinominava in SI-PROIMI – Sistema di Protezione per Titolari di Protezione Internazionale e per i Minori Stranieri Non Accompagnati – riservando l'accesso ai soli titolari di protezione internazionale e a tutti i minori stranieri non accompagnati. Il D.L. 21 ottobre 2020, n. 130, convertito in Legge 18 dicembre 2020, n. 173, ha modificato ancora una volta la denominazione del sistema di accoglienza (ora SAI – Sistema di Accoglienza e Integrazione) e riportato nelle sue finalità anche l'accoglienza e l'integrazione dei richiedenti protezione.

¹⁵ Questo tipo di protezione è stata abrogata e sostituita con il permesso di soggiorno per protezione speciale dal Decreto Sicurezza, convertito nella legge 1 dicembre 2018, n. 132.

¹⁶ Sulla base di questo protocollo, due nuove studentesse si sono immatricolate a corsi di UNIPV all'interno del progetto.

alle considerazioni condivise. Questo protocollo prevede una più accurata valutazione delle competenze linguistiche dei candidati rispetto al corso di laurea prescelto; un minor numero di accessi per anno accademico, in modo da assicurare maggiore supervisione; il rientro in accoglienza in presenza di problemi di salute fisica e mentale che rischiano di compromettere la permanenza degli studenti all'interno del progetto.

In seguito alla riunione, inoltre, la responsabilità del progetto passò al *Center for Global Strategic Engagement* (GLOBEC)¹⁷, afferente all'Area Relazioni Internazionali. Tale passaggio istituzionalizzò una serie di mansioni – supporto alla referente nel raccordo con gli studenti, con i diversi servizi all'interno dell'ateneo e con i partner esterni – che erano state ricoperte informalmente da Emanuela, per la quale avevano rappresentato un investimento emotivo e di tempo. Contestualmente, Emanuela non poté esimersi dal riflettere su posizionamento, ruolo e impegno pubblico, nonché sulle modalità di azione ed espressione che andavano assumendo e sull'*advocacy* che ne derivava (Palumbo 2021). Si tratta di un'operazione fondamentale all'interno delle istituzioni universitarie, dove sui ricercatori convergono molteplici responsabilità che richiederebbero adeguata preparazione al fine di non riprodurre quelle asimmetrie e disparità criticate dagli stessi ricercatori nelle loro analisi sui discorsi e sulle pratiche di accoglienza. Inoltre, il passaggio di responsabilità al GLOBEC ha riconosciuto l'inclusione dei migranti forzati come fattore chiave all'interno dei processi di internazionalizzazione attualmente in atto negli atenei (de Wit, Deca 2018) e al contempo ha contribuito a inscrivere l'esperienza degli studenti rifugiati in una storia globale della loro accoglienza, che ha visto la transizione da problema umanitario ed europeo a questione globale e strategica, tanto da creare concorrenza tra paesi (Tronchet 2019; Durand, Tronchet 2021).

Questi mutamenti rappresentano il riconoscimento di *Diamo rifugio ai talenti* come iniziativa dal carattere solidaristico capace di trasformare dall'interno l'ateneo, rendendolo più inclusivo, esaltandone la componente di *public engagement*, poiché basato su partenariati con enti pubblici e privati esterni all'Università di Pavia, forieri di innovazione e sviluppo sociale. L'ideazione e la messa in atto del "Modello Pavia" ha attirato l'attenzione dell'istruzione terziaria internazionale, del mondo dell'accoglienza e della società civile, favorendo opportunità di confronto con la cittadinanza e momenti di (in)formazione sul tema dei rifugiati e dell'accoglienza rivolti a specifici gruppi (studenti e pubblica amministrazione)¹⁸, contribuendo agli scambi con altre realtà impegnate a costruire un'università e una società più inclusive e sostenibili (Stevenson, Baker 2018; Curaj *et al.* 2020; Berg *et al.* 2021). Inoltre, dal 2017 a oggi, l'Università di Pavia ha aderito ai progetti "ERASMUS+ *Out-Side-In. Inclusive adult education for refugees*"¹⁹ e "*MUSIC-Make Universities ready for Social Inclusion and Cultural diversity*"²⁰. Quest'ultimo si focalizza sulla formazione della comunità accademica sui temi delle migrazioni forzate e della comunicazione interculturale. Infine, l'ateneo ha aderito al *Manifesto dell'Università Inclusiva* promosso da UNHCR, alla sezione italiana del network internazionale *Scho-*

¹⁷ Per una descrizione delle attività del GLOBEC: <http://wcm-3.UNIPV.it/site/home/ateneo/amministrazione/area-relazioni-internazionali-innovazione-didattica-e-comunicazione/center-for-global-strategic-engagement.html> (consultato il 25/1/2022).

¹⁸ A titolo esemplificativo, tra molti altri si segnalano la partecipazione all'evento organizzato da un gruppo di studenti dell'Università di Padova nel 2017, *Oltre l'informazione. Prospettive scientifiche sull'attualità*, e la partecipazione nel 2021 al ciclo di seminari per la cittadinanza *Diritto d'asilo e percorsi di umanità*, promosso a livello nazionale da organizzazioni del Terzo Settore impegnate sui temi dell'asilo.

¹⁹ <https://www.idd.uni-hannover.de/en/research/projekte/out-side-in-inclusive-adult-education-with-refugees/> (consultato il 23/1/2022).

²⁰ <https://www.idd.uni-hannover.de/en/research/projekte/music/> (consultato il 25/1/2022).

lars at Risk ed è parte del Coordinamento Nazionale per la Valutazione delle Qualifiche dei Rifugiati²¹ promosso e attivato dal CIMEA.

Dalla progettualità alla ricerca-azione

Nell'anno accademico 2015-2016, attraverso *Diamo rifugio ai talenti*, quindici studenti rifugiati si immatricolarono all'Università di Pavia ai corsi di laurea triennale in Scienze Politiche, Comunicazione e Ingegneria, mentre due ebbero accesso a corsi di laurea magistrale in Ingegneria. L'università li esonerò dal pagamento delle tasse di iscrizione e assicurò vitto e alloggio grazie ai contributi dell'EDISU, dei collegi di merito e di enti all'epoca rappresentati nel Consiglio di Amministrazione dell'Ateneo pavese. All'immatricolazione l'età degli studenti variava dai 20 ai 31 anni, con un'età media di 26 anni, dimostrando quindi che – seppur in modalità diverse – l'esperienza di migrazione forzata aveva inciso sul regolare corso della carriera accademica. Gli studenti selezionati provenivano da Afghanistan (5), Gambia (2), Iran (1), Libano (1), Nigeria (1), Togo (1), Turchia (1), Ucraina (1); due donne da Camerun e Somalia.

Tuttavia, garantire immatricolazione, vitto e alloggio gratuiti agli studenti rifugiati senza tenere in debita considerazione altre dimensioni dell'esperienza universitaria non si tradusse in reale inclusione. In linea con la letteratura d'argomento dedicata all'istruzione secondaria (Koehler, Schneider 2019; Papapostolou *et al.* 2020), gli studenti individuarono nelle difficoltà linguistiche il primo ostacolo al proseguimento del percorso formativo. I corsi di laurea triennale prescelti dai beneficiari del progetto erano prevalentemente erogati in italiano, che essi avevano appreso nelle strutture del sistema di accoglienza e, pertanto, le loro competenze linguistiche risentivano del tempo trascorso in esse nonché della qualità dell'insegnamento ricevuto. Nella maggior parte dei casi, quindi, il livello di conoscenza dell'italiano, sufficiente per affrontare la quotidianità, risultò inappropriato per la frequentazione di corsi universitari²². Di conseguenza, la referente di progetto ed Emanuela, a cui gli studenti facevano pervenire ogni genere di richiesta o segnalazione, si rivolsero all'Area Relazioni Internazionali che, grazie alla propria esperienza, suggerì l'applicazione di strumenti ordinari a questa nuova situazione. L'Area Relazioni Internazionali attivò licenze riservate a studenti rifugiati nel progetto "*ERASMUS+ Online Language Support*"²³, volto a favorire l'apprendimento linguistico degli studenti che partecipano al programma di mobilità europea.

Il secondo ostacolo rilevato era di ordine economico. Durante il primo anno di frequenza, infatti, gli studenti continuarono a ricevere un contributo dai progetti SPRAR in cui erano inseriti, comunque non sufficiente a far fronte all'acquisto di materiali didattici e a coprire altre spese. Di conseguenza, poiché i libri disponibili presso le biblioteche non erano sufficienti, a pochi giorni dall'inserimento dei rifugiati nei relativi corsi di studio, Emanuela dovette fare appello agli studenti degli anni precedenti per reperire copie dei testi indicati nei programmi d'esame. Anche in questo caso la soluzione arrivò da una struttura dell'università, il Centro di Orientamento, che predispose posizioni part-time retribuite presso i dipartimenti, replicando il modello solitamente utilizzato per remunerare gli studenti che svolgono attività di base all'interno dell'ateneo, come la sorveglianza di aule. Tali soluzioni risposero parzialmente alle esigenze emer-

²¹ <http://cimea.it/valutazione-qualifiche-rifugiati/> (consultato il 25/1/2022).

²² Note di campo, Pavia, gennaio 2016.

²³ Per ulteriori dettagli si rimanda a <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/it/risorse-e-strumenti/sostegno-linguistico-online> (consultato il 25/1/2022).

se, con l'effetto collaterale di aumentare il carico di lavoro degli studenti rifugiati in una fase delicata come quella dall'adattamento al nuovo contesto accademico, spesso molto differente dalle esperienze nel paese di provenienza. Gli studenti rivelarono però altri aspetti²⁴ che richiesero soluzioni creative e immediate. Ad esempio, la domenica sera le mense dell'EDISU e dei collegi erano chiuse, per cui fu necessario garantire il vitto agli studenti rifugiati indirizzandoli alla Caritas pavese, con cui l'ateneo aveva un rapporto di collaborazione di lunga data²⁵.

Lo stato di salute degli studenti rifugiati rappresentò un'ulteriore problematica, che richiese una presa in carico di responsabilità. A poche settimane dall'arrivo degli studenti, due di loro si ammalarono. Non avendo possibilità di acquistare farmaci da banco, fecero riferimento ancora una volta a Emanuela che acquistò il necessario a proprie spese e si recò da loro. La risposta al bisogno secondo queste modalità avvenne nella consapevolezza che l'università non aveva previsto né stanziato risorse dedicate a questo tipo di spese, poiché non ammissibili da un punto di vista amministrativo per un ente pubblico e pertanto non rimborsabili²⁶.

Data la rilevanza della questione economica, fondamentale fu il coinvolgimento, all'interno della rete progettuale, di attori in grado di far fronte a questo aspetto, come la Fondazione Bracco che, impegnata da anni nel sostegno e nella valorizzazione di giovani talenti²⁷, rivolse la sua attenzione all'iniziativa dell'ateneo pavese, creando un modello di Partenariato Pubblico-Privato (PPP) finalizzato alla partecipazione dei rifugiati all'istruzione superiore. Questo passaggio ha rivelato l'importanza del coinvolgimento del settore privato al fine di garantire la sostenibilità di iniziative costose e rischiose, modificando il grado e la natura della collaborazione fra settore pubblico e privato, attraverso una strategia di impegno condiviso votata all'inclusione. Questo sforzo congiunto consentì di includere, nell'anno accademico 2016-2017, altri cinque studenti nel progetto. Fondazione Bracco, a fronte dell'esenzione dalle tasse universitarie da parte dell'università, coprì le spese di vitto e alloggio, per il materiale didattico e i trasporti, oltre a garantire un contributo economico mensile ai partecipanti. In un primo momento, il sostegno della Fondazione era vincolato al reclutamento di rifugiate interessate alle discipline di ambito medico, consentendo così anche di bilanciare il gap di genere della prima coorte di immatricolati. Tuttavia, data la difficoltà di trovare candidate che soddisfacessero i criteri di ammissione, l'opportunità venne estesa a tutti i titolari di protezione internazionale presenti nello SPRAR, indipendentemente dal genere e dal corso di studi scelto. Nonostante l'ultimo decennio abbia registrato un processo di femminilizzazione della migrazione forzata, le donne aventi diritto alla protezione internazionale provengono in larga maggioranza da contesti in cui il divario di genere nell'accesso all'istruzione è presente fin dalla scuola primaria e cresce negli ordini superiori (Unangst, Crea 2020; Baten *et al.* 2021). Inoltre, le rifugiate hanno spesso figli minorenni che rendono difficile conciliare ruolo genitoriale e proseguimento degli studi. Questo aspetto assu-

²⁴ Note di campo, Pavia, gennaio 2016.

²⁵ La Caritas di Pavia ha collaborato con il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali di UNIPV per la nascita, nell'anno accademico 2007-2008, del Master in Immigrazione, Genere, Modelli Familiari e Strategie di Integrazione. Il Master di I livello, per la sua offerta multidisciplinare e per la rete costruita nel tempo con attori pubblici e privati del territorio e oltre, ha rappresentato il nucleo da cui si è sviluppata la proposta del Tema Strategico MIGRAT.IN.G. Il Master, oggi alla sua tredicesima edizione, si qualifica come attività di Terza Missione in quanto corso di alta formazione permanente e ricorrente. Inoltre, esso rappresenta un esempio di *public engagement* in virtù delle numerose iniziative rivolte alla cittadinanza e dei progetti realizzati in collaborazione con partner pubblici e afferenti al privato sociale del territorio pavese.

²⁶ Note di campo, Pavia, gennaio 2016.

²⁷ Per ulteriori dettagli si rimanda a <https://www.fondazionebracco.com/i-progetti/progettodiventero/> (consultato il 25/1/2022).

me maggior rilievo in riferimento all'istruzione superiore, in quanto coinvolge donne appartenenti a coorti di nascita di almeno venti anni prima, spesso socializzate per assumere ruoli di genere propri dei contesti di provenienza, raramente rimodulati per far spazio alle proprie ambizioni nei contesti di accoglienza e orientati invece a garantire maggiori opportunità ai figli minorenni (Erçetin, Kubilay 2018; McBrien 2011). Infine, i titolari di protezione internazionale per accedere ai corsi di laurea in discipline sanitarie devono sostenere un test di ammissione in lingua italiana, in quanto equiparati ai candidati italiani. La loro conoscenza della lingua, così come la cosiddetta "cultura occidentale generale", parte integrante del test, rappresentano un importante ostacolo all'inclusione dei rifugiati nell'istruzione superiore, per la cui rimozione sarebbe necessario un intervento a livello ministeriale. Di conseguenza, i cinque studenti entrati a partire dalla seconda annualità di progetto si sono così immatricolati in Ingegneria (laurea triennale e magistrale), Scienze della Terra e Farmacia. Ancora una volta, a esclusione di una sola donna dal Camerun, gli altri partecipanti al progetto erano uomini provenienti da Afghanistan (1), Nigeria (1) e Siria (2).

A sette anni dall'inizio di *Diamo rifugio ai talenti*, infine, è possibile una valutazione di lacune, malumori, soluzioni, fallimenti e successi – tanto a livello individuale quanto di comunità accademica e locale. Tra gli studenti immatricolati nei primi due anni accademici, otto hanno completato il percorso di studi e conseguito la laurea; poco più della metà ha invece abbandonato il progetto per scelta personale o obbligata. Nonostante la valutazione positiva delle conoscenze preliminari, infatti, gli studenti hanno frequentemente riportato difficoltà nel seguire i corsi o superare gli esami²⁸. Per ovviare a questa criticità, si è proceduto a un confronto informale con i docenti, i quali hanno osservato che le lacune conoscitive dovute alla precedente formazione erano tali da vanificare i tentativi di colmarle attraverso tutor *ad hoc*, maggiore impegno da parte degli studenti stessi, disponibilità dei docenti a offrire ricevimenti integrativi su temi che esulavano dai programmi d'esame, nonché varie forme di supporto e solidarietà messe in campo dai compagni di corso durante la preparazione degli esami. Per alcuni studenti, l'ambientamento in un nuovo sistema universitario, diverso da quello del contesto di provenienza, ha rappresentato una forma di shock culturale (Oberg 1960; Bianchi 2019; Curi *et al.* 2021) che si è tradotta in una sfida insormontabile o ha causato un rallentamento nel percorso universitario. In altri casi, l'immatricolazione è stata percepita funzionalmente e vissuta come un'alternativa al termine del periodo di accoglienza, anziché come espressione di una reale volontà di proseguire gli studi e fare perno sull'istruzione superiore per una migliore inclusione nella società ospitante²⁹. Gli stessi studenti, infatti, hanno riferito che la loro motivazione era insufficiente per affrontare le difficoltà legate alla formazione universitaria e alla ripresa degli studi talvolta dopo anni di interruzione³⁰.

Partendo dai dati esperienziali, intesi come contributi alla conoscenza volta al cambiamento, e in linea con quanto dimostrato dai recenti lavori di ricerca basati su indagini condotte fra i docenti strutturati negli atenei italiani (Anzivino *et al.* 2018) e fra gli antropologi (Basile 2021), nel paragrafo successivo si evidenzieranno gli esiti delle interazioni fra diversi attori coinvolti in *Diamo rifugio ai talenti*. Inoltre, si sottolineerà come le attività di *public engagement*, seppur afferenti alla missione istituzionale, siano condotte da singoli ricercatori, i quali però non ne traggono un riconoscimento utile ai fini della carriera accademica. Questo disallineamento ri-

²⁸ Comunicazioni personali con gli studenti nel corso del progetto, Pavia, giugno 2016-aprile 2018.

²⁹ Comunicazioni personali con gli studenti nel corso del progetto. Pavia, giugno 2016-aprile 2018.

³⁰ Comunicazioni personali con gli studenti nel corso del progetto. Pavia, giugno 2016-aprile 2018.

schia di essere un disincentivo alla *engaged scholarship* nella Terza Missione anche per i ricercatori precari, che faticano a veder riconosciuto il loro contributo, non potendosi formalmente accreditare tali attività agli occhi della comunità accademica (Dordoni, Gruning 2020).

Saperi pratici e costruzione della conoscenza

Diamo rifugio ai talenti era ospitato dal Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, che gode della presenza di diverse competenze – antropologiche, economiche, giuridiche, politiche, sociologiche, storiche – in grado di favorire la lettura delle traiettorie accademiche degli studenti rifugiati all'interno della cornice più ampia della migrazione forzata, con il suo bagaglio di narrazioni e rappresentazioni.

Nelle prossime pagine, facendo perno su sintetiche vignette etnografiche, si vedrà come l'osservazione partecipante e l'interiorizzazione delle segnalazioni pervenute dai diversi attori si siano rivelate utili per evidenziare e affrontare atteggiamenti e percezioni che meritano di essere cambiati, tanto nell'ambiente accademico quanto nella società.

Il primo elemento che merita attenzione è l'inclusione di potenziali beneficiari nel processo di progettazione (Student *et al.* 2017; Giuffrè, Marchetti 2020; Pincock, Bakunzi 2021), poiché tale coinvolgimento stimolerebbe proattività e responsabilizzazione degli studenti rifugiati (Gatley 2015; Grüttner *et al.* 2018). Questo passaggio, infatti, è fondamentale per sfidare e rovesciare la percezione dei rifugiati come utenti passivi e profittatori dell'assistenza offerta loro all'interno e fuori dal mondo accademico, evitando che un possibile fallimento nel percorso accademico venga letto in termini di ingratitudine³¹. Allo stesso tempo, la loro partecipazione attiva al processo di progettazione incentiverebbe la responsabilizzazione nei successivi percorsi di inclusione accademica e non, affrancando gli studenti rifugiati dal senso di dipendenza. A titolo esemplificativo, la compilazione del piano di studi e il rispetto delle scadenze per la discussione della tesi di laurea rivelano il legame fra atteggiamento assistenzialista e aspettative.

Il personale amministrativo coinvolto nel progetto predispose un promemoria affinché i beneficiari rispettassero le tempistiche, ma questa accortezza non si rivelò sufficiente perché tutti rispettassero la scadenza³². La mancata compilazione del piano di studi, oltre che rappresentare un temporaneo blocco amministrativo nel proseguimento dei percorsi accademici degli studenti interessati, innescò la segnalazione da parte del personale amministrativo alla referente e alla collaboratrice di progetto, in modo che sollecitassero ulteriormente gli studenti. Tale reiterazione, riservata soltanto agli studenti coinvolti in *Diamo rifugio ai talenti*, finisce per porsi fra il controllo e l'accudimento, rafforzando anziché smorzare le rappresentazioni passive dei rifugiati.

Un altro episodio, anch'esso legato alla burocrazia accademica, riguarda le scadenze per la partecipazione alle sedute di laurea. S., studente in procinto di conseguire la laurea triennale in Scienze Politiche, tardò nella compilazione e consegna dell'elaborato finale, compromettendo la possibilità di conseguire il titolo entro la durata legale del progetto. Soltanto quando i termini per la consegna furono scaduti, trovandosi in difficoltà di fronte al rischio di vedersi addebitate le tasse di iscrizione all'università in caso di rinvio della discussione della tesi, ricorse a Ema-

³¹ Incontri di verifica dell'andamento del progetto con la partecipazione di personale docente e non docente. Pavia, giugno 2016-aprile 2018.

³² Comunicazioni personali con la Manager dell'Internazionalizzazione in seguito alla mancata compilazione del piano di studi da parte di alcuni studenti. Pavia, gennaio 2017 e gennaio 2018.

nuela per avere chiarimenti sulla possibilità di discutere la tesi nella sessione successiva senza addebito³³. Tale atteggiamento svela la consapevolezza degli studenti rifugiati di godere di particolare attenzione da parte dell'università, che lega il successo dei percorsi di studio individuali a quello del progetto. Inoltre, vengono alla luce anche le aspettative che gli studenti rifugiati hanno nei confronti di Emanuela e della sua capacità di agire come mediatrice presso la referente e gli uffici amministrativi. I potenziali studenti rifugiati dovrebbero disporre di informazioni preliminari sul funzionamento del sistema universitario italiano, magari attraverso la partecipazione a corsi propedeutici³⁴, affinché il processo di co-progettazione sia efficace. Allo stesso modo, il personale accademico, docente e amministrativo, dovrebbe avere una minima confidenza con il diritto e le politiche in materia di asilo, in modo da essere più efficace tanto durante la co-progettazione di pratiche inclusive quanto nell'erogazione di servizi. La didattica stessa beneficerebbe di questa duplice sensibilità in una fase in cui la popolazione studentesca appare sempre più diversificata e internazionale, implicando appunto richiedenti e titolari di protezione internazionale. Il coinvolgimento del personale dei vari servizi potrebbe, inoltre, risultare cruciale per l'intercettazione di studenti rifugiati all'interno dei diversi atenei – anche laddove non immatricolati attraverso progetti specifici – da cooptare in fase di nuove progettualità o di revisione delle pratiche in atto, promuovendo così uno spirito di collaborazione e appartenenza. La compartecipazione alle diverse fasi del progetto rappresenterebbe un'occasione di conoscenza reciproca fra gli attori coinvolti e favorirebbe il superamento di quei pregiudizi che, seppur raramente, sono stati rilevati durante il progetto pavese.

Nel corso del primo anno, a iscrizioni ormai avvenute, una figura amministrativa che si era spesa per l'iniziativa e aveva fattivamente collaborato all'esame dei titoli dei candidati per l'ammissione a *Diamo rifugio ai talenti* sollevò il dubbio sulla veridicità del *Transcript of Records* di uno studente ammesso a un corso di laurea magistrale. L'ambiguità nasceva dal mancato invio, nonostante reiterate richieste, del certificato di laurea triennale da parte dell'ateneo norvegese in cui lo studente dichiarava di aver conseguito il titolo. In seguito a complicate verifiche, emerse che il *transcript* era originale, ma l'ultimo esame e la discussione della tesi risultavano invalidati da un provvedimento di espulsione dovuto a diniego della richiesta di asilo dello studente, ai tempi richiedente in Norvegia, notificato successivamente alla due prove, ma esecutivo da prima del loro svolgimento³⁵. Si tratta di un episodio che rievoca lo stereotipo dei richiedenti asilo quali *vile liars and truth distorters* (Griffiths 2012) e che trova terreno fertile se si ignora la tortuosità della “giungla burocratica” in cui si devono orientare i migranti forzati (Zetter 1991; Borrelli 2018; Borrelli, Andretta 2019). Ugualmente, scarsa conoscenza del fenomeno delle migrazioni forzate potrebbe indurre, come accaduto nei primi anni del progetto, a sottovalutare le ricadute psicologiche sugli studenti.

A distanza di alcuni anni dall'avvio di *Diamo rifugio ai talenti*, E. e X., studenti della prima coorte immatricolata, manifestarono forme di disagio psichico tali da compromettere i rispettivi percorsi di studio. E., a fronte delle difficoltà mostrate nel superamento degli esami, convocato a colloquio dalla referente di progetto, esplicitò una situazione di malessere e richiese supporto psicologico. X., invece, dopo un percorso iniziato brillantemente, iniziò a manifestare compor-

³³ Chat telefonica con L., studente afferente al progetto. Pavia, maggio 2021.

³⁴ Sulla scorta di un'esperienza vicina a quella di UNIPV, l'Università degli Studi di Trento ha integrato il proprio “Progetto formazione universitaria per rifugiati/e richiedenti asilo – FUTURA (2021-2026)”, con la possibilità, per i rifugiati interessati all'immatricolazione presso l'ateneo, di partecipare ad un corso propedeutico per l'acquisizione di competenze linguistiche e culturali utili all'iscrizione ai corsi.

³⁵ Note di campo. Pavia, luglio 2016.

tamenti antisociali di cui la referente venne informata dal rettore del collegio ospitante e dai familiari presenti in Italia, che avevano perso i contatti con X. Ancora una volta, queste problematiche relative alla salute mentale, imprevedute in fase di progettazione nonostante in letteratura sia nota l'associazione fra il loro insorgere e l'esperienza migratoria (Sayad 2004; Maringe *et al.* 2017; Li *et al.* 2016; Nosé *et al.* 2017), trovarono risposta creativa grazie alle competenze degli etnopsichiatri afferenti a MIGRAT.IN.G, ai quali venne chiesta una consulenza e a cui seguì l'invio di E. ai servizi sanitari del territorio. Se il caso di E. ha visto la messa in atto di misure di supporto, poi disertate dallo stesso, per X. non fu possibile individuare e attuare una risposta adeguata. Entrambe le traiettorie si conclusero con la notifica dell'uscita dal progetto per superamento dei termini già prorogati per dar modo di superare la fase di difficoltà.

Queste vicende e il loro epilogo destarono preoccupazione e frustrazione, soprattutto nella referente e in Emanuela, per il loro coinvolgimento emotivo e il senso di fallimento generato dall'impossibilità di offrire supporto adeguato ai due studenti. Le situazioni di disagio favorirono però la riflessione sulla necessità di agire in rete dentro e fuori dall'Ateneo, ad esempio con i servizi territoriali e il Servizio di Accoglienza e Integrazione, per dare vita a modelli innovativi di politiche e pratiche di inclusione, in grado di agevolare il rientro nel sistema di accoglienza per coloro che, a causa dell'insorgere di problematiche psicologiche, faticano a proseguire nel percorso studi, trasformando una "opportunità di riscatto" in un'ulteriore fonte di rischio psicopatologico. Le "soluzioni estemporanee", infatti, non garantiscono la sostenibilità del progetto e rischiano che il *public engagement* dell'università e l'*engaged scholarship* dei ricercatori si confondano con i servizi di accoglienza, esulando dalle funzioni e finalità della Terza Missione. Come emerge dalla ricerca sociale nella Terza Missione, i saperi socio-antropologici, identificando i confini del *public engagement* accademico, possono tessere una rete con attori esterni – locali, nazionali, globali (Anzivino *et al.* 2021) – con cui collaborare nella produzione e condivisione di conoscenza e nella promozione di politiche e pratiche innovative in grado di integrarsi da e verso l'università, senza sostituirsi o sovrapporsi a servizi già esistenti, ma interloquendo con essi per l'individuazione di soluzioni innovative e sostenibili.

La relazione tra università e contesto locale è un altro pilastro della Terza Missione. *Diamo rifugio ai talenti* esemplifica come la frequentazione dell'ateneo pavese abbia influito sulla scelta di Pavia come luogo di residenza e di lavoro sia per gli studenti rifugiati che hanno positivamente concluso il percorso di studi sia per chi l'ha abbandonato. J. e H., che hanno interrotto gli studi, come M. e F., che hanno conseguito il titolo e oggi lavorano, risiedono stabilmente a Pavia. Le relazioni costruite attraverso l'università hanno favorito il loro inserimento lavorativo: alcuni hanno trovato un impiego grazie alle reti sociali e professionali dei docenti relatori di tesi o ai contatti forniti dal Centro Orientamento di ateneo. È accaduto ad esempio a F., che dopo la laurea magistrale in Ingegneria ha ottenuto un contratto a tempo indeterminato presso un'azienda informatica pavese. Anche le attività extracurricolari proposte dai collegi in cui risiedevano gli studenti e le relazioni intrattenute dall'ateneo con le realtà locali, in particolare con gli enti del terzo settore, hanno favorito la costruzione di nuove reti sociali inclusive verso gli studenti rifugiati, generando opportunità lavorative e relazioni amicali che perdurano oltre l'esperienza universitaria. Questi esempi, quindi, mostrano come l'inclusione nella comunità accademica abbia generalmente accresciuto il capitale sociale degli studenti rifugiati (Streitwieser *et al.* 2018), favorendo l'inclusione lavorativa e sociale anche oltre la durata del progetto.

Questi percorsi sono stati tracciati, grazie ai contatti personali mantenuti da Emanuela e alla sua ricerca nelle attività di Terza Missione. Un limite di *Diamo rifugio ai talenti*, soprattutto in termini di ricerca nella Terza Missione, consiste infatti nel mancato tracciamento sistematico

delle traiettorie personali e lavorative dei beneficiari al termine del progetto, consolidando quella che avrebbe potuto configurarsi come azione di valutazione dei risultati di lungo termine. Inoltre, restano incognite su chi ha abbandonato il progetto senza alcun tipo di comunicazione, lasciando ipotizzare che non tutti i beneficiari siano riusciti a costruire e valorizzare quel capitale di relazioni e fiducia a cui si è precedentemente fatto riferimento.

I risultati intermedi di progetti pilota come *Diamo rifugio ai talenti* dovrebbero innescare una riflessione congiunta su criticità e potenzialità nei percorsi di questa particolare popolazione studentesca, nonché sulle attitudini pratico-conoscitive e politico-morali che attengono la società in generale. Tale riflessione dovrebbe porsi un duplice obiettivo: da un lato, l'individuazione di soluzioni da integrare nelle politiche e nelle pratiche di inclusione; dall'altro, il confronto continuo al fine di promuovere e riconoscere l'apporto delle scienze sociali applicate alla Terza Missione e l'utilità di renderle campo di ricerca.

Conclusioni

Sebbene sia formalmente comparso solo recentemente nell'università italiana e il suo processo di istituzionalizzazione sia ancora in divenire, il *public engagement* ha favorito diverse iniziative che difficilmente avrebbero trovato spazio all'interno della cornice accademica senza la valorizzazione della Terza Missione, che nel corso del tempo si è andata configurando anche come spazio di ricerca, aprendo un campo stimolante per ricercatrici e ricercatori afferenti alle scienze sociali.

In questa prospettiva, *Diamo rifugio ai talenti*, pionieristico come attività di Terza Missione e come misura di inclusione, si è rivelato un caso di studio propizio per riflettere su criticità e potenzialità dei saperi socio-antropologici e della *engaged scholarship* nella risoluzione di problematiche che rispondano ai bisogni e alle priorità di particolari gruppi di studenti, ma più in generale dei territori in cui viene promossa l'interazione tra istituzioni di istruzione superiore, società civile, amministrazioni, imprese e terzo settore. Il progetto, infatti, muovendo dal caso di inclusione di diverse coorti di studenti rifugiati, ha messo in evidenza – grazie all'osservazione partecipante e al peculiare posizionamento degli attori coinvolti – alcuni punti nodali che possono contribuire alla progettazione, implementazione e sostenibilità di politiche e buone pratiche di inclusione dentro e fuori dall'università, a livello locale, nazionale e sovranazionale.

Il primo nodo è il ricorso alla co-progettazione e alla co-valutazione delle diverse fasi di cui si compongono le iniziative di *public engagement*. Anche se tale ricorso rischia di dilatare i tempi di alcune fasi preliminari o intermedie, l'esito in termini di successo e sostenibilità dei progetti non può che beneficiarne. Esso agevola la costruzione della fiducia reciproca, il riconoscimento di potenziali pregiudizi, prospettive e rigidità che caratterizzano gli attori coinvolti. Purtroppo *Diamo rifugio ai talenti* non ha beneficiato di un'impostazione simile, se non parzialmente, informalmente e a distanza di anni dal suo avvio, compromettendo il livello di successo dell'iniziativa ma consentendo al contempo di trarre un'importante lezione da condividere.

Il secondo nodo, che insiste sulle risorse attivabili per favorire l'inclusione nel sistema di istruzione superiore e, contestualmente, nelle comunità locali si compone di tre elementi. Il primo elemento consiste nella produzione condivisa di conoscenza e nella sua circolazione. L'università, attraverso le sue attività di *public engagement* – rese appunto campo di ricerca – si pone in continuo dialogo con gli attori locali, nazionali e internazionali in grado di promuovere buone pratiche di inclusione. Il secondo elemento concerne le modalità con cui i saperi socio-antropologici possono da un lato contribuire alle fasi citate nel primo nodo e dall'altro consolidare il loro

apporto in termini di prodotti della ricerca effettuata nella Terza Missione. In tal senso, quindi, è auspicabile che la comunità scientifica accolga l'invito che James L. Peacock aveva formulato già a fine anni Novanta, proponendo alle scienze sociali di spostare l'enfasi da *publish or perish* a *public or perish* (Peacock 1997), in modo da garantire consono riconoscimento scientifico alla ricerca applicata, che rappresenta il terzo elemento di questo punto. A tale riconoscimento si dovrebbe inoltre affiancare la riflessione sulla precarietà della ricerca nella Terza Missione, compito che le scienze sociali possono svolgere in supporto al suo sviluppo, soprattutto in progetti che si pongono come obiettivo l'altrui emancipazione (Dordoni, Gruning 2020).

Il terzo nodo, infine, consiste nella promozione e attuazione di (in)formazione, tanto alla composita popolazione universitaria quanto alla cittadinanza e a specifici portatori di interessi. Questo "moto perpetuo" dei saperi dentro, attraverso e fuori dall'università mira a favorire cambiamenti all'interno della società grazie alla comunicazione della scienza, che potrebbe porsi come relè del circolo virtuoso tra didattica, ricerca (anche applicata) e interazione con le politiche pratiche. Una comunicazione che non si limiti al trasferimento della conoscenza, ma che si configuri «come l'ambiente creativo, generativo per eccellenza di contenuti, volendo contribuire in maniera fenomenale a individuare obiettivi, a costruire politiche, economie, radicalmente, sistematicamente diverse dal passato» (Toschi 2018: 191). Una comunicazione che, nel caso di *Diamo rifugio ai talenti*, se pure in maniera non sistematica, ha visto ostacoli e opportunità trasformarsi in occasioni di interlocuzione con quegli attori – interni ed esterni all'università, locali e globali – che hanno contribuito a renderlo un modello – certamente migliorabile – di politica inclusiva dei rifugiati nell'istruzione superiore e, più in generale, nelle società di approdo.

Bibliografia

- Agustín, O., Jørgensen, M. 2019. «Conceptualizing Solidarity. An Analytical Framework», in *Solidarity and the 'Refugee Crisis' in Europe*. Agustín, O., Jørgensen, M. (eds). Cham. Springer International Publishing: 23-47.
- Altin, R., Sanò, G. 2017. Richiedenti asilo e sapere antropologico. Una introduzione. *Antropologia Pubblica*, 3 (1): 7-34.
- Anzivino, M., Ceravolo, F., Rostan, M. 2018. Il Public Engagement degli accademici italiani: un'opportunità di rapporto tra università e territorio. *Stato e mercato*, 3: 547-581.
- Anzivino, M., Ceravolo, F., Rostan, M. 2021. The two dimensions of Italian academics' public engagement. *Higher Education*, 82 (1): 107-125.
- Armstrong, F., Alsop, A. 2010. Debate: Co-production can contribute to research impact in the social sciences. *Public Money & Management*, 30 (4): 208-210.
- Basile, D. 2021. La voce della DEA. Esiti di un questionario su antropologia e comunicazione in Italia. *Antropologia*, 10 (2): 237-256.
- Baten, J., de Haas, M., Kempter, E., Meier zu Selhausen, F. 2021. Educational Gender Inequality in Sub-Saharan Africa: A Long-Term Perspective. *Population and Development Review*, 47 (3): 813-849.
- Beneduce, R. 2015. The Moral Economy of Lying: Subjectcraft, Narrative Capital, and Uncertainty in the Politics of Asylum. *Medical Anthropology*, 34 (6): 551-571.
- Berg, J., Grüttner, M., Streitwieser, B. 2021. «Introduction: Refugees in Higher Education – Questioning the Notion of Integration», in *Refugees in Higher Education*. Berg, J., Grüttner, M., Streitwieser, B. (eds). Wiesbaden. Springer Fachmedien Wiesbaden: 3-17.

- Bianchi, L. 2019. *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei minori stranieri in Italia*. Roma. RomaTre-Press.
- Blomkamp, E. 2018. The Promise of Co-Design for Public Policy. *Australian Journal of Public Administration*, 77 (4): 729-743.
- Borrelli, L. M. 2018. Using Ignorance as (Un)Conscious Bureaucratic Strategy. *Qualitative Studies*, 5 (2): 95-109.
- Borrelli, L. M., Andreetta, S. 2019. Introduction. Governing Migration through Paperwork. *Journal of Legal Anthropology*, 3 (2): 1-9.
- Campomori, F., Feraco, M. 2018. Integrare i rifugiati dopo i percorsi di accoglienza: tra le lacune della politica e l'emergere di (fragili) pratiche socialmente innovative. *Rivista Italiana di Politiche Pubbliche*, 13 (1): 127-157.
- Chimni, B. 2009. The Birth of a "Discipline": From Refugee to Forced Migration Studies. *Journal of Refugee Studies*, 22 (1): 11-29.
- Ciabbari, L. 2016. «Introduzione. I rifugiati e l'Europa: definizioni, tempi, spazi», in *I rifugiati e l'Europa. Tra crisi internazionali e corridoi d'accesso*. Ciabbari, L. (a cura di). Milano. Raffaello Cortina Editore.
- Compagnucci, L., Spigarelli, F. 2020. The Third Mission of the University: A Systematic Literature Review on Potentials and Constraints. *Technological Forecasting & Social Change*, 161: 120-284.
- Curaj, A., Deca, L., Pricopie, R. (eds). 2020. *European Higher Education Area. Challenges for a New Decade*. Cham. Springer International Publishing.
- Curi, F., Fasano, P., Gentilucci, G., Santandrea, G. (a cura di). 2021. *La mediazione interculturale. Strumento per le politiche di inclusione e di contrasto alle disuguaglianze*. Bologna. Bononia University Press.
- Dal Zotto, E. 2014. «Frame dell'emergenza e migrazioni forzate: il caso dell'«Emergenza Nord Africa»», in *Media e migrazioni: etica, estetica e politica del discorso umanitario*. Musarò, P., Parmiggiani, P. (a cura di). Milano. Franco Angeli: 125-137.
- de Wit, H., Deca, L. 2020. «Internalization of Higher Education, Challenges and Opportunities for the Next Decade», in *European Higher Education Area. Challenges for a New Decade*. Curaj, A., Deca, L., Pricopie, R. (eds). Cham. Springer International Publishing: 3-12.
- de Wit, H., Gacel-Ávila, J., Jones, E., Jooste, N. 2017. *The Globalization of Internationalization: Emerging Voices and Perspectives*. London. Routledge.
- Delle Donne, M. 2004. *Un cimitero chiamato Mediterraneo. Per una storia del diritto d'asilo nell'Unione Europea*. Roma. Derive e Approdi.
- Doberneck, D. M., Glass, C. R., Schweitzer, J. H. 2011. Beyond Activity, Place, and Partner: How Publicly Engaged Scholarship Varies by Intensity of Activity and Degree of Engagement. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 4 (2). <https://digitalcommons.northgeorgia.edu/jces/vol4/iss2/3/> (consultato il 16/1/2022).
- Dordoni, A., Grüning, B. 2020. «Precarietà della ricerca e scienze sociali emancipatorie», in *Emancipatory Social Science. Le questioni, il dibattito, le pratiche*. Massari, M., Pellegrino, V. (a cura di). Napoli-Salerno. Orthotes Editrice: 169-180.
- Durand, A., Tronchet, G. 2021. L'accueil des étudiants étrangers : des dissensus historiques. *Plein droit*, 130 (3): 11-14.
- Erçetin, Ş. Ş., Kubilay, S. 2018. «Educational Expectations of Refugee Mothers for Their Children», in *Educational Development and Infrastructure for Immigrants and Refugees*. Erçetin, Ş. Ş. (ed). Information Science Pub: 171-195.

- Fassin, D., Pandolfi M. (eds). 2010. *Contemporary States of Emergency. The Politics of Military and Humanitarian Interventions*. Princeton. Zone Books.
- Fontanari, E. 2018. *Lives in Transit. An Ethnographic Study of Refugees' Subjectivity across European Borders*. Oxford. Routledge.
- Gateley, D. E. 2015. A Policy of Vulnerability or Agency? Refugee Young People's Opportunities in Accessing Further and Higher Education in the UK. *A Journal of Comparative and International Education*, 45 (1): 26-46.
- Giuffrè, M., Marchetti, C. 2020. Vivere insieme. *Antropologia Pubblica*, 6 (2): 55-74.
- Griffiths, M. 2015. 'Vile liars and truth distorters'; Truth, trust and the asylum system. *Anthropology Today*, 28 (5): 8-12.
- Grüttner, M., Berg, J., Schröder, S., Otto, C. 2018. Refugees on Their Way to German Higher Education: A Capabilities and Engagement Perspective on Aspirations, Challenges and Support. *Global Education Review*, 5 (4): 115-135.
- Holland, D., Powell, D. E., Eng, E., Drew, G. 2010. Models of engaged scholarship: An interdisciplinary discussion. *Collaborative Anthropologies*, 3 (1): 1-36.
- 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.
- Koehler, C., Schneider, J. 2019. Young Refugees in Education: The Particular Challenges of School Systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7 (28). <https://comparativemigrationstudies.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40878-019-0129-3.pdf> (consultato il 16/1/2022).
- Krzyżanowski, M., Triandafyllidou, A., Wodak, R. 2018. The Mediatization and the Politicization of the "Refugee Crisis" in Europe. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 16 (1-2): 1-14.
- Li, S. S., Liddell, B. J., Nickerson, A. 2016. The Relationship Between Post-migration Stress and Psychological Disorders in Refugees and Asylum Seekers. *Current Psychiatry Reports*, 18 (9): 82.
- Malkki, L. 1996. Speechless Emissaries: Refugees, Humanitarianism, and Dehistoricization. *Cultural Anthropology*, 11 (3): 377-404.
- Mancini, T., Bottura, B., Caricati, L. 2018. The Role of Perception of Threats, Conservative Beliefs and Prejudice on Prosocial Behavioural Intention in Favour of Asylum Seekers in a Sample of Italian Adults. *Current Psychology*, 39: 2252-2261.
- Marchetti, C. 2006. *Un mondo di rifugiati. Migrazioni forzate e campi profughi*. Bologna. EMI.
- Marchetti, C. 2014. Rifugiati e migranti forzati in Italia. Il pendolo tra 'emergenza' e 'sistema'. *REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 22 (43): 53-70.
- Marchetti, C., Manocchi, M. 2016. Introduzione. *Mondi Migranti*, 1: 21-38.
- Maringe, F., Ojo, E., Chiramba, O. 2017. Traumatized Home and Away: Toward a Framework for Interrogating Policy – Practice Disjunctures for Refugee Students in Higher Education. *European Education*, 49 (4): 210-230.
- Marras, S. 2009. Falsi rifugiati? Pratiche di etichettamento di richiedenti asilo alla frontiera. *Mondi Migranti*, 3 (3): 79-97.
- McBrien, J. L. 2011. The Importance of Context: Vietnamese, Somali, and Iranian Refugee Mothers Discuss Their Resettled Lives and Involvement in Their Children's Schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41 (1): 75-90.
- Nyers, P. 2006. *Rethinking Refugees Beyond State of Emergency*. New York. Routledge.

- Nosè, M., Turrini, G., Imoli, M. *et al.* 2018. Prevalence and Correlates of Psychological Distress and Psychiatric Disorders in Asylum Seekers and Refugees Resettled in an Italian Catchment Area. *J Immigrant Minority Health*, 20 (2): 263-270.
- Oberg, K. 1960. Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology*, 7 (4): 177-182.
- Palumbo, B. 2021. “Fata Morgana”: ancora su strabismi e asincronie. *Archivio Antropologico del Mediterraneo*, XXIV, 23 (1). <https://journals.openedition.org/aam/3818?lang=en>. (consultato il 16/6/2022).
- Papapostolou, A., Manoli, P., Mouti, A. 2020. Challenges and Needs in the Context of Formal Language Education to Refugee Children and Adolescents in Greece. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9 (1): 7-22.
- Peacock, J. L. 1997. The Future of Anthropology. *American Anthropologist*, 99 (1): 9-29.
- 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.
- Pinelli, B. 2011. *Donne come le altre. Soggettività, relazioni e vita quotidiana nelle migrazioni delle donne verso l'Italia*. Firenze. Editpress.
- Pincock, K., Bakunzi, W. 2021. Power, Participation, and ‘Peer Researchers’: Addressing Gaps in Refugee Research Ethics Guidance. *Journal of Refugee Studies*, 34 (2): 2333-2348.
- Pupavac, V. 2006. Refugees in the ‘sick role’: stereotyping refugees and eroding refugee rights. *New Issues in Refugee Research*. Working Paper 128.
- Riccio, B., Tarabusi, F. 2018. Dilemmi, mediazioni e opportunità nel lavoro di accoglienza rivolto a rifugiati e richiedenti asilo: un'introduzione. *Educazione Interculturale*, 16 (1): 1-9.
- Sayad, A. 2004. *The Suffering of the Immigrant*. Cambridge. Polity Press.
- Sorgoni, B. 2011. *Etnografia dell'accoglienza. Rifugiati e richiedenti asilo a Ravenna*. Roma. CISU.
- Sorgoni, B. 2017. «Narrazioni, rituali burocratici, violenza istituzionale», in *Dopo l'approdo. Un racconto per immagini e parole sui richiedenti asilo in Italia*. Pinelli, B., Ciabbari, L. (eds). Firenze. Editpress: 157-183.
- Stevenson, J., Baker, S. 2018. *Refugees in Higher Education. Debate, Discourse and Practice*. Bingley. Emerald Publishing.
- Streitwieser, B., Schmidt, M. A., Glasener, K. M., Bruck, L. 2018. Needs, Barriers, and Support Systems for Refugee Students in Germany. *Global Education Review*, 5 (4): 136-157.
- Student, R., Kendall, K., Day, L. 2017. Being a Refugee University Student: A Collaborative Auto-ethnography. *Journal of Refugee Studies*, 30 (4): 580-604.
- Tarsia, T., Tuorto, D. 2020. «La Terza Missione e le sue potenzialità come pratica trasformativa», in *Emancipatory Social Science. Le questioni, il dibattito, le pratiche*. Massari, M., Pellegrino, V. (a cura di). Napoli-Salerno. Orthotes Editrice: 181-191.
- Tronchet, G. 2019. L'accueil des étudiants réfugiés au XXIe siècle. Un chantier d'histoire globale. *Monde(s)*, 15 (1): 93-116.
- Unangst, L., Crea, T. M. 2020. Higher Education for Refugees: A Need for Intersectional Research. *Comparative Education Review*, 64 (2): 228-248.
- Vacchiano, F. 2011. Discipline della scarsità e del sospetto: rifugiati e accoglienza nel regime di frontiera. *Lares*, 77 (1): 181-198.
- Van Aken, M. 2008. *Vie di fuga e vita quotidiana dei richiedenti asilo*. Roma. Carta.

- Warren, M. R., Calderón, J., Kupscznk, L. A., Squires, G., Su, C. 2018. Is collaborative, community-engaged scholarship more rigorous than traditional scholarship? On advocacy, bias, and social science research. *Urban Education*, 53 (4): 445-472.
- Weiser, C., Pilch Ortega, A. 2020. «Ethnography in Higher Education: An Introduction», in *Ethnography in Higher Education*. Weiser, C., Pilch Ortega, A. (eds). Wiesbaden. Springer Fachmedien Wiesbaden: 1-10.
- Zetter, R. 1991. Labelling Refugees: Forming and Transforming a Bureaucratic Identity. *Journal of Refugee Studies*, 4 (1): 39-62.

Sitografia

- EHEA. 1999. *The Bologna Declaration of 19th June 1999*. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999> (consultato il 16/6/2022).
- EHEA. 2001. *Prague Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education*. www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf (consultato il 16/6/2022).
- EHEA. 2015. *Yerevan Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education*. www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf (consultato il 16/6/2022).
- UNHCR. 2012. *2012–2016 Education Strategy*. <https://www.unhcr.org/protection/operations/5149ba349/unhcr-education-strategy-2012-2016.html> (consultato il 16/6/2022).
- UNHCR. 2018. *Global Compact on Refugees*. <https://www.unhcr.org/the-global-compact-on-refugees.html> (consultato il 16/6/2022).