

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA IN
Management dei Servizi Educativi
E Formazione continua

**Migranti e politiche di integrazione nei sistemi Europei ed Extra-europei di Adult e Higher
Education**

Un'analisi comparata dei sistemi formativi in Tunisia, Georgia, Italia e Nigeria

Relatrice
Chiar.ma Prof.ssa Concetta Tino

Brandi Marco
Matr.1241718

ANNO ACCADEMICO 2021/2022

INDICE

ABSTRACT	5
ESTRATTO	6
INTRODUZIONE GENERALE	7
CAPITOLO 1	16
L'INTEGRAZIONE E L'INSERIMENTO EDUCATIVO DEI RIFUGIATI: PANORAMICA INTERCONTINENTALE	16
1.1 Introduzione	16
1.2 L'integrazione dei rifugiati provenienti dalla crisi migratoria del Venezuela: policy, attori sociali e buone pratiche per l'inserimento educativo	18
1.3 L'inserimento educativo dei rifugiati negli Stati Uniti d'America: la difficile convivenza tra l'integrazione dei migranti e le norme sulla sicurezza	28
1.4 Il caso dell'Etiopia: l'integrazione dei migranti forzati in un paese in via di sviluppo	38
CAPITOLO 2	44
L'INTEGRAZIONE E L'INSERIMENTO EDUCATIVO DEI RIFUGIATI: PANORAMICA EUROPEA	44
2.1 Introduzione: l'integrazione dei rifugiati adulti in Europa	44
2.2 Le politiche e le strategie attuate dagli stati Europei in tema di integrazione	47
2.3 <i>Higher Education</i> : Risposte innovative e buone prassi per l'inclusione.....	50
2.4 <i>Adult Education</i> : Risposte innovative e buone prassi per l'inclusione.....	54
CAPITOLO 3	56
L'INTEGRAZIONE DEL RIFUGIATO NEI SISTEMI DI ADULT & HIGHER EDUCATION IN ITALIA	56
3.1 L'Italia e l'integrazione.....	56
3.2 L'immigrazione in Italia: storia e caratteristiche generali	59
3.3 l'integrazione dei rifugiati nel sistema di Adult Education italiano.....	64
3.3.1 Caratteristiche del sistema di AE	64
3.3.2 L'accesso dei rifugiati al sistema di AE	67
3.3.4 progressi, limitazioni e problematiche rinvenute nel processo di promozione dell'AE	70
3.3.4 Difficoltà riscontrate nel rifugiato lungo il percorso di inclusione e di apprendimento	75
3.4 L'integrazione dei rifugiati nel sistema di <i>Higer Education</i> italiano	78
3.4.1 Il sistema di HE e l'accesso dei rifugiati	78
3.5.2 Il supporto economico per favorire l'inclusione dei rifugiati	85
3.5.3 Progetti alternativi di sostegno per i rifugiati	87
3.5.4 Le sfide affrontate dal rifugiato dopo il conseguimento della laurea.....	89
CAPITOLO 4	91
L'INTERDIPENDENZA TRA L'INSERIMENTO EDUCATIVO DEI RIFUGIATI E LA REALTA' SOCIO-ECONOMICA OSPITANTE	91
Studio comparato dei sistemi di Adult & Higher Education in Tunisia, Georgia, Italia e Nigeria..	91

4.1 Premessa	91
4.2 Partecipanti del CSR	92
4.3 Definizione e Struttura dell'analisi comparata	93
4.4 Ragioni dello studio	95
4.5 <i>Framework</i> teorico inerente alle nazioni prese in considerazione dall'indagine	96
4.5.1 Il caso della Georgia	96
4.5.2 Il caso della Nigeria	104
4.5.3 Il caso della Tunisia	112
4.6 Suddivisione del <i>framework</i> in categorie e costituzione delle domande di ricerca.....	117
4.7 Elaborazione dei dati ottenuti.....	118
4.7.1 Accostamento	118
4.7.2 Rilevazione delle similitudini e delle differenze nelle varie manifestazioni	119
4.8 interpretazione dei risultati	135
BIBLIOGRAFIA	143
SITOGRAFIA	155

ABSTRACT

There are now many refugees and displaced adults, holders of international protection, who leave their country of origin in search of a new life, a second chance. In addition to having abandoned their homes, many of them have found themselves forced to interrupt their educational path. Moreover, once they have landed in a context different from that of origin, it is necessary that they adapt to a new social and working reality, composed of uses, customs, skills, and knowledges.

The problem therefore emerges of identifying what strategies are put in place, by the host nations and organizations - national and international - in support of these people, to promote the full educational integration of these individuals.

The aim of this thesis is to research and reinterpret the national and international literature on this topic, to outline the complex and multi-faceted profile of the educational inclusion of adult refugees looking for a second chance.

For the description of this phenomenon, some national realities have been taken into question: States in which a process of educational integration is still underway. For each of these examples, the main promoters of adult refugee education, the limits encountered while learning and the strategies implemented for educational integration will be identified. A further analysis, conducted on four of these countries, will aim to research, describe, and interpret the similarities and differences that have emerged within the integration processes developed in each of these States.

The results obtained from the comparative analysis show that in the four States the phenomenon of migration persists according to a different intensity. Despite this, nations share several characteristics, linked above all to the challenges that refugees encounter in education systems. The analysis also revealed differences regarding the educational integration of refugees within the educational systems of the nations examined. It has been understood that the origin of the differences between countries comes from factors external to education, linked to the political and socio-economic climate present in the States.

Sono ormai numerosi i rifugiati e gli sfollati adulti, titolari di protezione internazionale, che lasciano il proprio paese di origine alla ricerca di una nuova vita, di una seconda occasione. Oltre ad aver abbandonato la propria casa, molti di loro si sono trovati costretti ad interrompere il proprio percorso educativo. Inoltre, una volta approdati in un contesto diverso da quello di provenienza, è necessario che essi si adattino ad una nuova realtà sociale e lavorativa, composta da usi, costumi, competenze, conoscenze ed abilità.

Emerge quindi il problema di individuare quali strategie vengano messe in atto, da parte delle Nazioni ospitanti e delle organizzazioni - nazionali ed internazionali – a sostegno di queste persone, per favorire la piena integrazione educativa di queste persone

L'obiettivo di questa tesi è quello di ricercare e reinterpretare la letteratura nazionale ed internazionale in merito a questo argomento, in modo da delineare il profilo complesso e multi-sfaccettato dell'inclusione educativa del rifugiato adulto in cerca di una seconda occasione in Paesi stranieri.

Per la descrizione di questo fenomeno sono state prese in oggetto alcune realtà nazionali: Stati in cui tutt'oggi è in corso un processo di integrazione educativa. Per ognuno di questi sono stati individuati i principali promotori dell'educazione degli adulti rifugiati, i limiti che si incontrano nel corso dell'apprendimento e le strategie attuate per l'integrazione educativa. Un'analisi ulteriore, condotta su quattro di questi Paesi (Tunisia, Georgia, Italia e Nigeria), ha avuto l'obiettivo di ricercare, descrivere ed interpretare le similitudini e le differenze emerse all'interno dei processi di integrazione sviluppati in ognuno di questi Stati. I risultati ottenuti dall'analisi comparativa rilevano che nei quattro Stati il fenomeno della migrazione persiste secondo una diversa intensità. Nonostante ciò, le Nazioni condividono diverse caratteristiche, legate soprattutto alle sfide che i rifugiati incontrano nei sistemi educativi.

Dall'analisi sono emerse anche delle differenze in merito all'inserimento educativo dei rifugiati all'interno dei sistemi educativi delle Nazioni prese in esame. È stato compreso che l'origine delle diversità tra i Paesi proviene da fattori esterni all'educazione, legate al clima politico e socioeconomico presente negli Stati.

INTRODUZIONE GENERALE

“Quando la pace e il rispetto dei diritti umani non sono raggiungibili, l’inclusione nei paesi che li ospitano rappresenta l’unico futuro possibile per i rifugiati”.

Chiara Cardoletti, rappresentante UNHCR per l’Italia

Nel corso degli ultimi trent’anni abbiamo assistito ad un aumento vertiginoso del tasso di immigrazione forzata, risultato di crisi politiche, economiche ed ambientali scoppiate in diversi Stati del mondo. La primavera araba, il Terremoto di Haiti, la crisi in Venezuela e la guerra civile in Siria hanno in comune l’impossibilità, per molte persone, di continuare a vivere nello Stato colpito dalla tragedia. Questi avvenimenti drammatici portano con sé distruzione, morte e povertà e ad andare incontro a queste disgrazie sono spesso i cittadini, minacciati da fattori fuori dal loro controllo.

Il tasso di immigrazione ha raggiunto livelli altissimi (Figura1), attualmente si stima che, a fronte di eventi drammatici che dagli anni ‘90 si susseguono, il numero dei migranti forzati sia pari a 258 milioni.

I continenti che ospitano la maggioranza dei migranti sono l’Asia (80 milioni di individui) e l’Europa (77 milioni di individui) mentre lo Stato che ne ospita il maggior numero è l’USA (Il Bò, 2019).

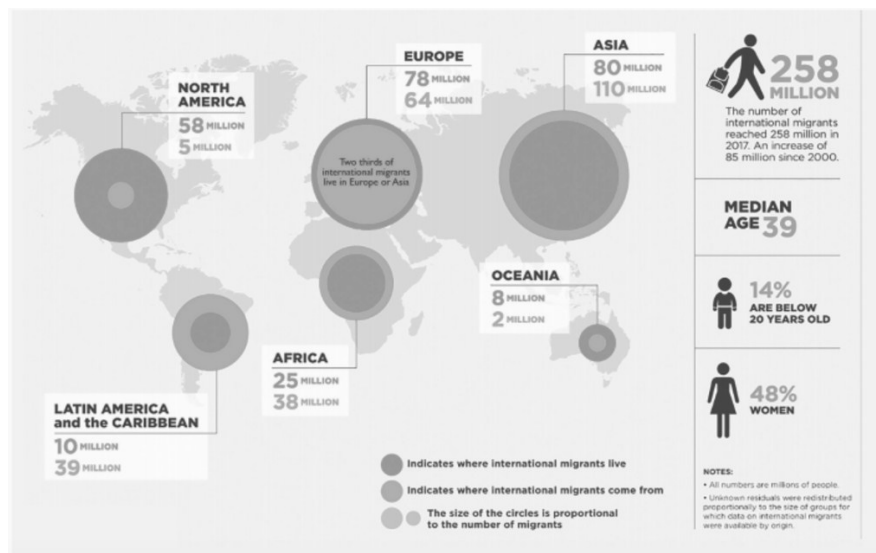


Figura 1: Distribuzione dei rifugiati nel mondo (Fonte: il Bò, 2019)

Di fronte a questa panoramica è doveroso aggiungere che solamente il 15% della popolazione mondiale di rifugiati è ospitata in Paesi già sviluppati, ovvero in Nazioni in cui vige un’alta qualità di vita, un’economia sviluppata ed infrastrutture tecnologiche avanzate. Il restante 85% è tuttora

stabilito in Nazioni più povere, dove il tasso di scolarizzazione è molto basso e le risorse necessarie a vivere una vita dignitosa scarseggiano.

Prima di proseguire è necessario fare un po' di chiarezza in merito alla “migrazione forzata” e alle tipologie di migranti che ne derivano. *Forced Migration* è un termine generico utilizzato per indicare lo spostamento involontario di individui a causa di conflitti, persecuzioni, disastri ambientali, chimici o nucleari; le persone che si spostano vengono chiamate *Forced Migrants* (o migranti forzati), hanno bisogno di aiuto e migrando chiedono soccorso alla comunità nazionale ed internazionale (definizione fornita dall'IASFM¹).

Come si vedrà nel corso dell'elaborato, i migranti forzati non sono tutti uguali fra di loro; le loro diversità dipendono da alcune variabili:

- (1) Il contesto da cui fuggono: in alcuni contesti i migranti riescono ad uscire dal paese in crisi mentre in altri sono costretti a restare dentro i confini della propria Nazione.
- (2) Le risorse a loro disposizione: I migranti in possesso di risorse economiche (o di altro tipo) possono permettersi una fuga dignitosa, ovvero esponendosi meno alla tratta dei migranti e ai trafficanti mentre coloro senza alcuna ricchezza affrontano un viaggio molto più traumatico.
- (3) Le cause che li costringono ad abbandonare la propria casa: generalmente, a seguito di disastri ambientali o calamità naturali i migranti forzati si stabiliscono all'interno della propria Nazione mentre nel caso di guerre civili o crisi nazionali, i rifugiati fuggono in altri paesi.

In base a queste variabili si possono distinguere due macrocategorie di migranti forzati: i Rifugiati e gli Sfollati.

I Rifugiati sono coloro che, “temendo di essere perseguitati per motivi di razza, religione, nazionalità, appartenenza ad un determinato gruppo sociale o per le proprie opinioni politiche, si trovano fuori dal Paese di cui sono cittadini e non possono o non vogliono, a causa di questo timore, avvalersi della protezione del loro Paese; oppure che, non avendo cittadinanza e trovandosi fuori del Paese in cui avevano residenza abituale a seguito di tali avvenimenti, non possono o non vogliono tornarvi per il timore di cui sopra” (Articolo uno della Convenzione di Ginevra, 1951).

Rientrano in questa categoria i detentori di qualsiasi tipo di protezione internazionale come “lo status di rifugiato” o “la protezione sussidiaria” (argomenti che verranno approfonditi nel capitolo riguardante l'Italia).

¹ *International Association for the Study of Forced Migration*

Gli sfollati interni (o *Internally Displaced People*, IDP), come i rifugiati sono civili costretti a fuggire da guerre o persecuzioni. A differenza dei rifugiati, però, non attraversano un confine internazionale riconosciuto. Restano quindi all'interno del Paese di origine (Definizione ufficiale dell'UNHCR). Questo tipo di categoria è quella più vulnerabile poiché resta sotto la giurisdizione del proprio governo, anche nel caso in cui è proprio lo stesso governo ad aver causato il loro sfollamento.

Inoltre, non esiste un mandato internazionale per la loro assistenza e per questo motivo la maggior parte degli sfollati interni non riceve protezione internazionale.

In questa categoria rientrano tutti coloro che hanno dovuto abbandonare la propria casa a causa di calamità naturali e in molti casi anche di conflitti interni.

Ogni paese ospitante (o *Host Country*, HC), a prescindere dalla situazione socioeconomica in cui versa, deve prestare soccorso ai migranti presenti accolti al suo interno. Queste persone sono alla disperata ricerca di una nuova occasione e non possono continuare a vivere se non fuori dal proprio paese di origine (o *Home Country*, MC). Inoltre, poiché le crisi interne degli MC sono da considerarsi di lunga durata, l'inserimento dei migranti negli HC non è da considerarsi un fenomeno temporaneo, bensì un fattore di lunga durata che influirà nel quadro politico nazionale dell'HC (Crea, 2020). Diventa quindi impossibile, per una Nazione ospitante, immaginarsi un futuro economico e politico senza tener conto di queste persone. Pensare e progettare modalità di inclusione (all'interno della società) dei migranti è diventata una delle questioni più scottanti degli ultimi anni.

A seguito di questi fattori, le pratiche di soccorso al rifugiato sono state riformate: non si parla più di assistenza e di tutela della sopravvivenza del migrante bensì di integrazione dello stesso; in questa nuova concezione, gli stati non si limitano a provvedere solo dei beni di prima necessità per i rifugiati ma si impegnano ad inserire (a tutti gli effetti) queste persone all'interno della società. Integrazione significa valorizzare il migrante stesso e considerarlo come un'opportunità di arricchimento di una Nazione. Per questo motivo il nuovo ideale di supporto al rifugiato comincia dalla persona stessa, dalle sue caratteristiche e dalle sue difficoltà. La persona inserita avrà diritto alla formazione, al supporto psicologico, all'educazione e all'inserimento lavorativo. Inoltre, per evitare l'emarginazione dei nuovi arrivati, al rifugiato viene data la possibilità di ottenere e svolgere un impiego e contribuire allo sviluppo economico e culturale del paese che lo ospita.

Come è stato affermato, un ruolo chiave nel processo di inclusione (del Migrante forzato) lo ha l'educazione ed in particolare l'istruzione e la formazione professionale. Benché questi termini spesso siano considerati sinonimi, si differenziano per alcuni aspetti. Per rendere ottimale un processo di integrazione è necessaria l'implementazione di tutti e tre. Essendo differenti, ognuno di

questi tre processi viene condotto in maniera diversa ed il rapporto tra chi insegna e chi apprende cambia.

- (1) Educazione: educare significa promuovere (con l'insegnamento e con l'esempio pratico) lo sviluppo delle facoltà intellettuali, estetiche e delle qualità morali di un rifugiato (Definizione dell'enciclopedia Treccani). Questo processo è di carattere soggettivo e per questo motivo pone al centro dell'insegnamento l'individuo che apprende (dal linguaggio classico "*Educere*", ovvero "tirare fuori") e le sue caratteristiche. Per rendere il processo di Educazione come tale, le attività da pianificare devono essere coerenti con le caratteristiche (qualità, limiti, linguaggio...) del singolo individuo. Per questo motivo è molto difficile educare contemporaneamente un gruppo di persone poiché servirebbe una quantità molto elevata di risorse umane ed economiche. Ad ostacolare la promozione dell'educazione dei rifugiati è il fatto che le risorse messe a disposizione per loro sono, nella maggior parte dei casi, molto limitate. Per questo motivo sono molto rari i progetti di Educazione del rifugiato, salvo che per l'educazione civica, dove gli studenti conducono attività artistiche o di tipo ludiche. Attraverso queste attività informali, che permettono al rifugiato di esprimere sé stesso (attraverso la pittura o il teatro), gli studenti apprendono gli usi e i costumi dell'HC.
- (2) Istruzione e Formazione professionale: sono focalizzate maggiormente sull'apprendimento di un mestiere piuttosto che sullo sviluppo di abilità o qualità personali. Queste due pratiche, nel processo di integrazione dei rifugiati, sono più diffuse dell'educazione perché permettono a chi apprende di acquisire competenze lavorative ed entrare più rapidamente nel mercato del lavoro.

La principale differenza tra istruzione e formazione è la teoria e la pratica; l'istruzione è coinvolta con la teoria mentre la formazione è coinvolta con abilità pratiche. Nell'istruzione impari la teoria; durante la formazione, impari come applicare quelle teorie a situazioni pratiche.

Dopo aver specificato i tre fattori principali dell'integrazione dei rifugiati è bene presentare gli attori che partecipano a questo processo. L'inclusione del rifugiato è una pratica molto difficile da attuare perché oltre a educazione, formazione ed istruzione, bisogna pensare anche ad altre questioni salienti. Tra queste, le più importanti riguardano l'accoglienza ed il mantenimento di queste persone. A questa categoria appartengono tutte le attività riguardanti la ricezione, ovvero, stabilire se i migranti siano in effettivo bisogno di aiuto e quindi fornire loro i beni di prima necessità (vitto, alloggio e altro). Inoltre, è necessario sviluppare percorsi di orientamento dei

rifugiati all'interno della società, in modo che possano accedere ai servizi di cui hanno bisogno. Tra questi servizi non dovrebbe mancare il supporto psicologico, visto che molte di queste persone, durante il viaggio sono state traumatizzate e trattate in maniera disumana.

L'HC non riesce a rispondere a tutte queste richieste in autonomia e per questo motivo si affianca ad altri attori che contribuiscono al processo di integrazione. Tra questi emergono organizzazioni internazionali e nazionali relative al supporto dei rifugiati, associazioni non governative (NGO's) ed istituzioni accademiche. La contribuzione di questi enti varia a seconda delle risorse possedute dagli stessi. Ovviamente, viste le dimensioni, gli attori più influenti sono le organizzazioni internazionali, specialmente l'UNHCR (ma anche OIM e Caritas) che da molti anni collaborano con gli HC (ma anche con gli MC), condividendo le loro buone pratiche per integrare i rifugiati in maniera ottimale.

L'UNHCR (Alto Commissariato delle Nazioni unite per i Rifugiati), fondata nel 1950, ha il compito di guidare e coordinare, a livello mondiale, la protezione dei rifugiati e le azioni necessarie per garantire il loro benessere. Per assolvere questo obiettivo, ovunque sia presente una crisi dei migranti, l'agenzia si occupa inizialmente di fornire viveri, alloggio e assistenza medica. Un ulteriore servizio che offre l'UNHCR è quello di raccolta dati: attraverso indagini condotte sul campo, l'Agenzia ricava informazioni in merito alle situazioni in cui versano i rifugiati all'interno di un HC o MC. Ciò che emerge dalle ricerche risulta molto utile a diversi Stati poiché costituisce le basi per progettare un intervento di soccorso. Relativamente a questi interventi l'UNHCR comunica e collabora con il governo (e con altri attori coinvolti) dello Stato ospitante, intenzionato a supportare l'integrazione dei i migranti. Lo scopo di questa partnership è quello di fornire risorse umane, economiche, linee guida o addirittura interi piani d'azione per l'inclusione.

Lo strumento attraverso cui gli attori educativi promuovono l'integrazione del rifugiato è la *Policy* in materia di immigrazione. Questo documento ha l'obiettivo di descrivere e disciplinare l'intera strategia di inclusione dei migranti. Per poter essere definito tale, la policy deve essere strutturata in base a diverse indicazioni. Dovrà avere un obiettivo generale, che spesso fa riferimento ai principi generali della convenzione di Ginevra. Oltre alla missione principale, dovranno venire dichiarati i fondi messi a disposizione per portare a termine l'obiettivo e ne dovrà essere menzionata la provenienza. Quello che però non deve mancare nella policy è la descrizione, in maniera dettagliata, del processo da mettere in atto per evitare l'emarginazione dei rifugiati. Viene anche specificato del ruolo che i diversi attori avranno nell'attuazione di tale processo.

Le policy strutturate in questo modo sono l'unico strumento capace di condurre un intervento in maniera ottimale, evitando sprechi di risorse.

Di fronte a questa panoramica è bene specificare che la maggior parte delle risorse messe a disposizione è riservata all'integrazione dei migranti più fragili, vale a dire i minori. I rifugiati adulti invece hanno accesso a fondi più ridotti e per questo motivo risulta difficile costituire policy che diano un supporto completo all'inclusione di queste persone. Oltre a ciò, sono presenti meno linee guida e meno studi in merito all'integrazione degli adulti e per questo motivo per alcuni HC risulta difficile inserire i migranti all'interno della società. Sebbene sia giusto dedicare più risorse per includere le categorie più vulnerabili e permettere loro di frequentare la scuola, non si dovrebbe perdere di vista gli altri rifugiati e soprattutto bisognerebbe tenere in considerazione la ricchezza che potrebbe trarre da loro la società ospitante se formati.

È infatti da sottolineare che l'istruzione dei minori è un investimento che comporta sacrifici ed i suoi frutti si vedranno a lungo termine. Al contrario, l'integrazione degli adulti ha effetti positivi più immediati poiché l'utenza è già formata e il percorso di apprendimento è più breve (e meno dispendioso).

Vista la scarsità di letteratura in merito ai rifugiati adulti, in questo elaborato si dà importanza a questo tema, perciò, è stato scelto di descrivere, attraverso la consultazione delle policy, la loro integrazione soffermandosi su formazione, educazione ed istruzione.

Prima di descrivere l'obiettivo e la struttura della tesi è necessario introdurre i due principali sistemi attraverso cui gli adulti apprendono e vengono formati. Il primo di questi è l'*Adult Education* (AE).

L'AE è una pratica finalizzata all'apprendimento di nuove conoscenze, abilità, qualità e valori. Si basa sul presupposto che l'adulto non smette mai di imparare e perciò, a differenza delle scuole dell'obbligo, si assume la responsabilità di scegliere e di portare a termine il proprio apprendimento.

All'interno dell'*Adult Education* sono contenuti insegnamenti teorici e pratici, (spesso) specifici per una professione o per una determinata materia. Per questo motivo, l'AE viene anche definita "*Vocational educational training*" (VET) ed è ideale per l'integrazione di un rifugiato poiché imparando o perfezionando un mestiere, può facilmente entrare nel mercato del lavoro.

La strutturazione di un percorso di AE è molto flessibile e per questo motivo può avvenire in tre modalità:

- (1) Formale: apprendimento strutturato in maniera simile a quella scolastica (curriculum prestabilito, attività programmate e credenziali). Gli insegnamenti vengono erogati in istituti di istruzione o formazione. Un esempio di istruzione e formazione formale è il corso professionalizzante, il cui obiettivo è quello di insegnare un mestiere allo studente.

- (2) Non formale: apprendimento derivato da esperienze extra-lavorative, strutturate da istituzioni sociali, educative o aziende. Sebbene i risultati di apprendimento possano arricchire il curriculum dell'individuo, questo tipo di apprendimento non è credenziale. Un esempio di AE non formale è l'educazione civica, finalizzata ad insegnare ad uno straniero le tradizioni di un HC.
- (3) Informale: apprendimento derivato dalla quotidianità dell'individuo, molto flessibile ma non misurabile. Per questo motivo non è credenziale. Un esempio di educazione informale è una manifestazione artistica, finalizzata a trasferire agli spettatori dei contenuti culturali.

L'AE può aiutare i rifugiati adulti a soddisfare le proprie esigenze personali e a raggiungere i loro obiettivi professionali. Inoltre, come si vedrà nel prossimo paragrafo, l'AE è molto più accessibile per i rifugiati rispetto all'HE.

Gli adulti apprendono mediante un'altra modalità, ovvero attraverso il sistema di *Higher Education* (HE).

A differenza dell'AE, L'HE è riservata solamente agli studenti che abbiano concluso l'istruzione di secondo grado e che desiderino portare i propri studi ad un livello superiore. Ogni percorso presente nell'HE è di tipo formale e ha come obiettivo quello di conseguire una laurea o un diploma in un campo specifico. Anche se il principale promotore dell'HE è l'Università, esistono altri attori in coerenza con questo sistema².

L'HE potrebbe dare possibilità ai rifugiati di proseguire gli studi nell'*Host Country*, così da ottenere in futuro un mestiere più qualificato. Tuttavia, per un migrante adulto risulta più accessibile l'AE rispetto all'HE. Come è stato premesso, L'AE è aperta a tutti coloro che siano desiderosi di apprendere mentre l'HE è accessibile solo a chi abbia superato gli studi di secondo grado. Per questo motivo, se uno studente vuole immatricolarsi deve portare, al momento dell'iscrizione, la documentazione che attesti il conseguimento del diploma di secondo grado. Gli studenti rifugiati che sono fuggiti dalla propria Nazione (spesso) sono sprovvisti della documentazione idonea e per questo motivo molti di loro non possono accedere all'HE.

È importante specificare che il rifugiato che arriva nell'HC è disorientato e ha bisogno di un accompagnamento per poter accedere all'educazione. Per questo motivo, attraverso le policy, gli Stati e gli altri attori educativi supportano l'ingresso dei rifugiati nell'HE e nell'AE.

² Essi verranno illustrati nei capitoli successivi

Nel mondo esistono molte crisi migratorie ed ognuna di queste ha motivazioni diverse e genera altrettante conseguenze. Differente è anche l'approccio attraverso cui gli attori nazionali ed internazionali orientano e supportano i rifugiati durante l'accesso all'AE e all'HE.

Le possibilità di inserimento educativo dei migranti sono influenzate dalle risorse e dalle tradizioni proprie di ogni Paese e per questo motivo è impossibile parlare di procedure di integrazione in maniera generale e standardizzata. Nonostante ciò, in letteratura esistono poche ricerche che descrivano questo tema adottando una prospettiva internazionale. Per questo motivo, le differenze che intercorrono tra le strategie di inserimento educativo adottate nei diversi Stati sono poco chiare. Data questa premessa, il primo passo fatto per condurre questo studio è stato quello di ricercare le crisi migratorie più note e di determinarne le cause scatenanti e gli effetti prodotti. Successivamente, per poter iniziare la ricerca sono stati individuati alcuni dei Paesi in cui i migranti forzati hanno trovato riparo e possibilità di integrazione.

Sulla base di questo lavoro, i primi tre capitoli della tesi hanno come obiettivo quello di analizzare, per ognuno di questi Stati, le caratteristiche principali, soffermandosi sui sistemi educativi. Il focus principale però è quello di descrivere le strategie ed analizzare le policy adottate dagli HC per integrare i rifugiati adulti nella società e nei sistemi educativi. È da notare che questi capitoli sono il prodotto di una ricerca bibliografica, condotta attraverso lo studio di policy internazionali, nazionali, e di altri studi ed indagini sul tema, condotti da ricercatrici e ricercatori. Essendo un argomento poco generalizzabile, è stato deciso di condurre questo studio prendendo in considerazione uno stato alla volta. In questo modo è stato possibile analizzare l'effettivo contributo e le risorse impiegate da questi Paesi per i rifugiati.

L'ultimo capitolo invece ha come obiettivo quello di illustrare ed approfondire uno studio a cui il sottoscritto ha preso parte, denominato "*comparative study about integration of adult refugees in AE and HE systems*" (CSR). In questa indagine è stato preso in considerazione il fenomeno dell'integrazione dei rifugiati nel sistema di AE ed HE e come esso si manifesta in quattro diversi stati: Nigeria, Tunisia, Italia e Georgia. In merito a questo tema è stata realizzata un'analisi comparata, con l'obiettivo di descrivere il fenomeno in oggetto individuando ed interpretando le similitudini e le differenze tra i casi, oggetto di analisi, in cui esso si manifesta.

La seguente tesi ha rivelato che il livello di interesse per l'integrazione dei rifugiati è in costante aumento, sebbene in molte Nazioni non sia ancora sufficiente.

Per quanto riguarda l'AE è stato individuato che, almeno in linea teorica, i rifugiati e gli IDP, ospitati all'interno degli HC non sono completamente abbandonati. In ognuno dei casi analizzati infatti sono presenti iniziative che danno la possibilità a questi individui di proseguire, almeno in minima parte, il loro percorso educativo. Tuttavia, l'autonomia dei governi in merito a questo tema

è ancora troppo limitata: solamente in pochissimi paesi è stato rilevato un forte impegno delle istituzioni pubbliche nei confronti dei rifugiati. Nella maggior dei casi, infatti, la responsabilità per l'integrazione dei rifugiati è affidata ad ONG ed organizzazioni internazionali.

La ricerca effettuata ha rilevato che ad influenzare la disponibilità ricettiva di un paese non è solo la situazione politica ed economica ma anche il grado di apertura e di tolleranza dello straniero. Lungo tutto l'elaborato si osserverà come alcuni dei paesi più ricchi al mondo possiedano meno politiche attive per i rifugiati rispetto a paesi meno ricchi.

Riguardo all'*Higher Education* la ricerca ha rilevato un quadro più complesso: pochissimi rifugiati (3%) hanno l'opportunità di accedervi. Questo perché l'HE offre un tipo di istruzione completamente formale che esige un processo di immatricolazione molto standardizzato. Per questa ragione, le iniziative di supporto per i rifugiati (borse di studio, convalida delle competenze...) non si sostituiscono al normale processo di immatricolazione ma ne facilitano il superamento. In questo caso, i soggetti promotori del supporto dei rifugiati sono per lo più i governi che, attraverso l'organo delle università, costituiscono queste misure di supporto.

CAPITOLO 1

L'INTEGRAZIONE E L'INSERIMENTO EDUCATIVO DEI RIFUGIATI: PANORAMICA INTERCONTINENTALE

1.1 Introduzione

I dati ricavati dalle ricerche dell'Agenzia delle Nazioni Unite per i rifugiati (UNHCR) rivelano che 37.000 persone al giorno sono costrette a lasciare la propria casa e la propria terra a causa di conflitti e persecuzioni (UNHCR 2019). Secondo i dati raccolti, ogni due secondi un cittadino diventa un migrante forzato. Il fenomeno, e la sua conseguente gravità, ha avuto inevitabili impatti sulla politica, l'economia, l'educazione e la società sia a livello nazionale che internazionale. Per quanto riguarda la dimensione accademico-educativa, è possibile affermare che la *Forced Migration* ha colpito numerosi studenti diplomati, universitari e laureati, la cui istruzione è stata interrotta a causa di forze incontrollabili. Come conseguenza, una grossa percentuale di migranti forzati è fuggita dal proprio paese e ha abbandonato la propria formazione, nella speranza di poter ricominciare a studiare in un paese ospitante.

Davanti a questa emergenza è bene che gli *Host Countries* considerino l'inserimento di queste persone nei propri sistemi educativi (AE & HE) sia un atto umanitario che una risorsa per la propria Nazione. Storie come quelle di Ahmed Hussen³ insegnano quanto possa essere significativo il contributo degli studenti e dei professionisti con *background* migratorio nello sviluppo del paese

³ Ahmed Hussen è un politico canadese che ha occupato la posizione di ministro dell'immigrazione e successivamente della Famiglia. È stato il primo cittadino somalo-canadese ad essere eletto alla House of common. A soli 16 anni, nel 1993, decise di fuggire dal suo paese d'origine, devastato dalla guerra civile. Una volta in Canada, ha avuto la possibilità di laurearsi in storia ed in legge nel 2017 (Porter 2017).

ospitante. Dal punto di vista economico, sebbene l'integrazione dei rifugiati non sia fonte guadagno nel breve termine, la storia insegna che nel lungo periodo, i loro contributi innovativi ed imprenditoriali hanno sempre favorito sviluppi sostanziali. Dal punto di vista sociale e culturale, inoltre, coloro che provengono da un'altra cultura possono arricchire e rafforzare la società ospitante (Colucci, 2018). Dal punto di vista politico, il processo di integrazione dei rifugiati può costituire quelle che saranno le radici di fruttuose relazioni diplomatiche tra *Host Countries* e *Home Countries*.

Sebbene i migranti siano consapevoli dell'importanza dell'istruzione, molti di loro non hanno la possibilità di portare avanti la loro formazione nel paese ospitante e questo accade specialmente nel contesto dell'*Higher Education*. Una recente relazione dell'UNHCR, infatti, ha rivelato un *framework* sconvolgente: mentre in tutto il mondo la percentuale d'accesso all'educazione terziaria sia pari al 37%, nel caso dei rifugiati solamente il 3% accede all'istruzione superiore (UNHCR, 2019).

In relazione a quanto descritto sopra, è da considerarsi necessario il ruolo che gli Stati e le istituzioni rivestono nel consentire ai rifugiati l'accesso all'istruzione degli adulti e all'istruzione superiore. Questo per favorire la realizzazione personale e il conseguente contributo sociale menzionato prima, ma anche per evitare che l'assenza di opportunità di formazione costringa i soggetti in questione a ritrovare soluzioni avventate per sopravvivere e lavorare: accettando impieghi sottopagati, svolgendo lavori in nero e/o comportarsi in maniera avversa alla legge.

Nel seguente capitolo sono state selezionate alcune delle migrazioni forzate tuttora in atto nel mondo e per ognuna di esse sono state determinate le caratteristiche principali. In ognuno di questi contesti verranno individuati gli HC e le organizzazioni maggiormente attive nei confronti dei rifugiati e, attraverso l'analisi delle policy e delle collaborazioni finalizzate all'integrazione, verranno analizzate le strategie che questi paesi hanno messo in atto per introdurre i rifugiati adulti nei sistemi di *Adult & Higher Education*.

L'idea di scrivere questa parte nasce da questo presupposto: a livello intercontinentale non esistono policy che trattino in maniera approfondita l'integrazione dei migranti adulti. Per questo motivo è impossibile descrivere le migrazioni forzate e le strategie di inserimento educativo adottate dai paesi ospitanti di tutto il mondo in maniera generale. Un'altra ragione per cui, secondo diversi studiosi, le ricerche inerenti ai rifugiati dovrebbero focalizzarsi su singole nazioni (Ergin, 2020) e che l'80% dei rifugiati attualmente risiede in paesi in via di sviluppo le cui policy divergono in maniera importante da quelle programmate dall'unione europea, più conosciute dalla popolazione occidentale (UNHCR, 2019). Per questo motivo risulterebbe riduttivo, incoerente e superficiale

formulare un discorso generale ed onnicomprensivo sulle strategie di inserimento educativo adottate in tutti i continenti

1.2 L'integrazione dei rifugiati provenienti dalla crisi migratoria del Venezuela: policy, attori sociali e buone pratiche per l'inserimento educativo

Nel seguente capitolo verranno approfondite le cause della crisi venezuelana e i risvolti che questa situazione ha avuto sull'istruzione superiore. Successivamente, l'elaborato analizzerà due iniziative (RMRP e i processi di Quito) progettate dalla partnership di più stakeholder (tra cui stati membri, organizzazioni internazionali e NGO's), il cui fine è quello di promuovere l'integrazione nei paesi in cui si sono stabiliti i migranti Venezuelani. Infine, verrà preso in considerazione il Paese che ha ricevuto più rifugiati del Venezuela: la Colombia. Per prima cosa saranno descritte le raccomandazioni, indicate dalle due policy internazionali, per questo Stato. Successivamente verrà analizzato quello che la Colombia sta facendo nel concreto per integrare nel sistema universitario il massiccio numero di rifugiati desiderosi di proseguire gli studi. Questo argomento è stato preso in considerazione perché le policy redattate dagli stati sudamericani e dalle organizzazioni internazionali sono (per la loro olistica) esemplari per comprendere cosa sia l'integrazione dei rifugiati e come venga pianificata ed applicata. Sulla base di questa decisione, l'obiettivo del paragrafo è di riportare le principali caratteristiche di una strategia di inserimento educativo dei migranti adulti.

Lo stato del Venezuela dal 2014 versa in una situazione critica che ne ha danneggiato l'apparato politico, economico, sociale ed umanitario. A causa della situazione corrente, 5,4 milioni di persone sono state costrette ad abbandonare la propria vita, diventando così rifugiati (RMRP 2021). Come si evince dalla riflessione di Eduardo Stein (2019), autore della policy intitolata "*Regional Refugee and Migrant Response Plan For Refugees and Migrants from Venezuela*" (RMRP), i rifugiati e i migranti che hanno lasciato il Venezuela sono per la maggior parte donne, bambini e famiglie in condizioni di estrema vulnerabilità, costretti a spostarsi in quanto non esiste una soluzione migliore che lasciare il proprio *Home country* (Response for Venezuelans, 2018). Essendo il fenomeno di grande portata, tanto da essere definito come una delle migrazioni di massa più grandi e rapide nella storia dell'America Latina (Labrador & Marrow, 2019), i governi e le organizzazioni non governative (NGO's) hanno redatto alcune policy mirate al sostegno sia dei migranti del Venezuela che dei paesi ospitanti. Uno di questi piani è l'RMRP (menzionato sopra) che, a differenza delle precedenti politiche in risposta a crisi umanitarie, ha riconosciuto l'importanza del duplice ruolo

dell'*Higher Education*: da un lato, come opportunità per riacquisire la propria dignità e dall'altro, come possibilità per garantire un futuro migliore sia ai rifugiati sia agli *Host Countries*.

Per comprendere al meglio quali siano stati i cambiamenti che la crisi ha portato nel sistema di *Higher Education*, bisogna analizzare le cause della situazione drammatica in cui il Venezuela ancora versa. Fino al 2012 il Paese era considerato uno degli Stati più ricchi dell'America Latina. Il presidente Hugo Chávez, grazie agli elevatissimi prezzi del petrolio che rappresentavano l'unica risorsa economica della nazione, attuò diverse politiche socioeconomiche e socialdemocratiche. Con il governo Maduro, nel 2013, i prezzi del greggio calarono a picco e i fondi per sostenere la politica adottata dall'ex presidente vennero a mancare, causando una grave depressione economica. Nel 2018 il Fondo Monetario Internazionale ha stimato un'inflazione del 1.000.000%. Dinanzi a questa situazione di povertà si è assistito ad un aumento vertiginoso di violente sommosse quotidiane. Attualmente, più della metà dei cittadini venezuelani non ha cibo sufficiente per soddisfare le proprie esigenze quotidiane. Il sistema ospedaliero del paese è quasi fallito, causando numerose morti per la scarsità di medicinali. L'ondata soffocante di povertà ha drasticamente aumentato il tasso di omicidi, rendendo il Venezuela praticamente invivibile (Al-Jazeera, 2018). Le conseguenze portate dal conflitto interno in tutti gli apparati vitali della nazione, fra cui quello educativo, sono sintetizzabili dalle parole utilizzate dal giornalista Jon Lee Anderson:

“Lo stato è passato dall'essere una delle società latino-americane più ricche a una delle più povere; Un disastro di sconcertanti proporzioni che ha causato il collasso di un'intera nazione.”
(Anderson, 2019)

Prima che il conflitto scoppiasse infatti, il sistema di *Higher Education* presente in Venezuela era considerato molto attivo. Mediante la collaborazione tra il “Consiglio Nazionale delle Università”, il ministero dell'istruzione superiore ed i rettori istituzionali, il governo era alla guida del sistema universitario che al suo interno comprendeva 170 strutture, frequentate da circa 2,3 milioni di studenti.

Il sistema di istruzione superiore comprendeva diverse tipologie di istituti come quelli di formazione per gli insegnanti, i politecnici, le accademie militari, gli istituti di belle arti ed i seminari religiosi. Erano inoltre previsti anche programmi extracurricolari ideati allo scopo di supportare l'orientamento didattico per gli studenti che intendevano accedere all'istruzione superiore (Pineda, 2013 p.341). Il governo finanziava il 95% dell'istruzione superiore e all'interno di questi percorsi metteva a disposizione borse di studio per facilitarne l'accesso a tutti gli studenti.

Si intuisce quindi che, con l'abbassamento dei prezzi del petrolio⁴ nel 2014, l'apparato universitario venne per la maggior parte abbattuto per mancanza di risorse (Borg, 2020).

L'inaccessibilità ai numerosi servizi offerti dall'università è da considerare non solo dal lato economico ma anche da quello fisico, poiché, già dal 2014, i Campus sparsi per lo Stato vennero attaccati e distrutti a causa di proteste e scontri condotti da *gang* sanguinolente. Di conseguenza, studenti, accademici ed impiegati fuggirono in massa dalle università per cercare riparo fuori dal proprio *Home Country*.

Le indagini condotte hanno dimostrato che, circa l'80% dei rifugiati e dei migranti provenienti dal Venezuela è rimasto in America Latina, mentre un numero minore si è recato negli Stati Uniti e nel Sud Europa. La Colombia, oltre ad aver accolto il maggior numero di rifugiati e migranti, viene utilizzata come collegamento ad altri Stati come il Perù, l'Ecuador ed il Cile (Labrador & Marrow, 2019).

Davanti a quello che si può considerare uno dei più grandi *Brain-drain* del mondo, le ricerche condotte dall'UNHCR (2019) svelano una situazione disarmante: tra il milione (circa) di persone che hanno abbandonato il Venezuela, studenti inclusi, solamente allo 0,7% di loro viene riconosciuto lo status del rifugiato, un dato preoccupante che pone in situazioni di vulnerabilità coloro che non vengono registrati.

Davanti a questa situazione di emergenza, sorge l'importanza di trovare una risposta al bisogno di supporto dei rifugiati e dei paesi in cui essi sono ospitati. Questo può essere fatto solamente tramite la collaborazione tra le Nazioni interessate e le organizzazioni non governative nazionali ed internazionali. Seguendo tale necessità, dall'anno 2018 i Governi dell'America latina, l'UNHCR e l'organizzazione internazionale dei migranti (IOM) hanno pianificato diverse iniziative di comunicazione internazionale: "i Processi di Quito", la cui caratteristica principale è quella di scambiare informazioni e buone pratiche, emerse dalla gestione di altre crisi migratorie, al fine di articolare il coordinamento regionale sulla crisi migratoria dei cittadini venezuelani nella regione⁵. Questi incontri sono stati pensati come un tavolo di lavoro la cui priorità è quella di discutere sulle strategie mirate al supporto dei rifugiati e migranti venezuelani, generando allo stesso tempo relazioni istituzionali tra i Paesi membri. Al termine delle riunioni, infatti, le Nazioni firmano un documento chiamato "Dichiarazione di Quito sulla mobilità umana dei cittadini venezuelani nella regione". Il manifesto è strutturato in 18 linee guida, esse non sono obbligatorie ma sollecitano i paesi a rafforzare le politiche di accoglienza per i migranti venezuelani; coordinare gli sforzi attraverso le organizzazioni internazionali; combattere la discriminazione, l'intolleranza e la

⁴ Una delle maggiori fonti di reddito dello stato.

⁵ <https://procesodequito.org/es/que-hacemos>

xenofobia; a riformare i propri sistemi educativi allo scopo di garantire lo svolgimento del percorso di istruzione⁶.

Per poter comprendere meglio quale sia l'orientamento culturale che guida i dibattiti organizzati a Quito è stato deciso di riportare come esempio alcuni degli *hot topic*, trattati durante le riunioni.

- (1) L'attuale situazione in cui versano i rifugiati venezuelani (come è successo in Siria) è dannosa in particolar modo per le donne. Molte di loro, infatti, sono sia studentesse che madri e la loro salute psico-fisica è in pericolo (Borg, 2020). In primis, si può dire che una brusca interruzione degli studi potrebbe influire negativamente sul processo di riconoscimento dell' "io". Un rischio ulteriore è che, pur di garantirsi i mezzi di sopravvivenza, esse potrebbero sentirsi costrette a scegliere modalità rapide e pericolose, rinunciando così alla propria dignità. Dai continui rimandi della situazione siriana, è emerso che l'inserimento delle giovani rifugiate in percorsi di istruzione superiore ed il conseguimento del diploma finale, possono essere uno strumento molto efficace per favorire il sostegno e l'emancipazione degli studenti (ma anche degli insegnanti).
- (2) Un altro dato di fatto è che nel contesto siriano hanno avuto un grosso riscontro positivo le iniziative fondate dalla collaborazione intergovernativa ed intersettoriale. Le iniziative promosse dai governi tedeschi e turchi sono un esempio lampante di come le ONG regionali possano cooperare per raggiungere un fine comune. Segnali di relazionalità lavorativa si possono scorgere anche nelle policy legate al contesto venezuelano. RMRP, "*Regional Refugee and Migrant Response Plan For Refugees and Migrants from Venezuela*", che sarà approfondito nel seguente capitolo, ne è un esempio cardine, in quanto si tratta di una Policy progettata dalla partnership di più istituzioni: l'Organizzazione internazionale per i Migranti, l'UNHCR, la Croce Rossa, 17 Stati dell'America Latina e dei Caraibi, NGO's e altre società civili (RMRP, 2021).
- (3) Ulteriori problematiche derivano dalla mancanza di documentazione accademica da parte di molti studenti rifugiati venezuelani; non essere in possesso di documenti che attestano il conseguimento di precedenti titoli di studio può rappresentare un vero e proprio ostacolo nell'accesso all'*Higher Education*. Anche in questo caso, buone pratiche arrivano dalla situazione siriana: diverse iniziative, fra cui l'*European Qualification Passport For Refugees*⁷, sottopongono i rifugiati senza documentazione a valutazioni professionali in grado di determinare e ricostruire il percorso didattico dell'individuo.

⁶ <https://procesodequito.org/es/que-hacemos>

⁷ Lo strumento verrà approfondito nei capitoli successivi.

Sebbene il processo di Quito si sia ripetuto per 6 incontri, a testimonianza del fatto che abbia dato buoni frutti, durante la stesura dell'elaborato è stata data particolare attenzione alla quarta edizione (svolta a Buenos Aires nel 2018) perché si è focalizzata sull'*Higher Education*. Durante il convegno svolto nella capitale argentina, infatti, è stata pianificata una tabella di marcia, denominata "*Buenos Aires Roadmap*", finalizzata a facilitare l'attuazione di azioni specifiche all'interno degli Stati membri, fra cui il riconoscimento dei titoli accademici. Tra le raccomandazioni, infatti, emergono la costituzione centri di informazione, accoglienza, consulenza e assistenza didattica per rifugiati e lo sviluppo di una piattaforma finalizzata allo sviluppo del capitale umano (UNHCR, 2019a). Altre importanti indicazioni circa l'integrazione degli studenti migranti e rifugiati nei sistemi nazionali di educazione superiore sono riportati qua sotto:

- (1) Istituire una task force composta da dipartimenti nazionali, competenti in materia di riconoscimento e/o convalida delle competenze, al fine di condividere buone pratiche che facilitino l'esecuzione di questi processi, nella conformità con le normative nazionali (Quito process, 2018).
- (2) Progettare una "carta informativa sulla mobilità regionale" con lo scopo di rafforzare i processi di registrazione e documentazione dei rifugiati (Quito Process, 2018), ed in secondo luogo, per supportare il migrante motivato a proseguire gli studi negli spostamenti necessari per raggiungere le istituzioni accademiche.
- (3) Costituire più task force nazionali con lo scopo di stimare l'ammontare del finanziamento necessario per l'attuazione dei progressi dei vari settori, tra cui l'educazione (Quito Process, 2018).

Oltre a dare buoni spunti alle diverse Nazioni interessate, quanto emerso dalle dichiarazioni di Quito è stato utilizzato come colonna portante nella progettazione dell'RMRP (Tabella 1). Questa policy è stata sviluppata con l'obiettivo di rispondere alle esigenze della popolazione in maniera olistica ed in linea con le priorità dei vari governi (RMRP, 2019). Per poter comprendere tutte le necessità dei migranti e dei rifugiati, sono stati individuati più *Outcomes*, relativi a quattro aree di intervento:

	Area of Intervention	Strategic outcomes
1.	Direct emergency assistance	Refugees and migrants are provided with life-saving goods and services
2.	Protection	Refugees and migrants enjoy rights and protection
3.	Socio economic and cultural integration	Refugees and migrants are socially, economically, and culturally integrated in empowered communities
4.	Strengthening the capacity of host government	Government institutions capacity to manage situations of refugees and migrants from Venezuela is strengthened

Tabella 1: Aree di intervento individuate dall'RMRP con conseguente *Outcome*. (Fonte: RMRP, 2019, p.116)

Anche in questo caso l'educazione è stata valutata fondamentale per garantire l'integrazione socioeconomica e culturale dei rifugiati negli *Host Countries*. Questa considerazione è emersa a seguito dei risultati di un'indagine: sembra infatti che il 44% dei rifugiati e dei migranti intervistati svolga solamente lavori saltuari, mentre un ulteriore 15% si basa sul sostegno di amici, parenti e/o beneficenza (RMRP, 2020). Nell'indagare le cause della disparità nell'*Employability*, è stato scoperto che tra i rifugiati residenti nei paesi ospitanti che hanno conseguito una laurea, solamente una piccola percentuale era riuscito a convalidarla (nel caso del Perù, ad esempio, sul 70% dei rifugiati laureati solamente il 2% ha concluso le operazioni di convalida). Ciò è dovuto molto spesso alla mancanza di documentazione accademica da parte del migrante che ostacola l'attuazione del processo di riconoscimento dei diplomi (RMRP, 2021). Di conseguenza, le opportunità per i rifugiati di integrarsi, di accedere a lavori dignitosi e salari migliori sembra limitata.

Di fronte a questa panoramica, uno degli obiettivi previsti dalle ultime edizioni dell'RMRP è quello di promuovere sistemi sempre più innovativi di convalida delle competenze, allo scopo di migliorare l'accesso al mercato del lavoro e consentire a rifugiati di contribuire allo sviluppo economico dell'*Host Country*. Inoltre, è emersa la necessità di fornire ai rifugiati e migranti l'orientamento necessario su come convalidare i loro diplomi accademici.

A tal proposito, un altro obiettivo indicato dalla policy è stato quello di aiutare gli studenti migranti a superare le barriere accademiche, prevedendo lo snellimento delle procedure amministrative e la riduzione delle spese di accesso ai campus.

Malgrado la sua unicità, le diverse edizioni dell'RMRP hanno incontrato molte critiche circa la superficialità con cui l'argomento *Higher Education* è stato trattato. Numerosi ricercatori, infatti, sostengono che la *policy* ha inquadrato l'educazione/istruzione concentrandosi principalmente sulle esigenze dei bambini, trascurando quindi l'importanza dell'istruzione superiore in tempo di crisi (Borg, 2020). Nella risoluzione di queste contraddizioni il ruolo dell'UNHCR sarà fondamentale

poiché, essendo uno dei principali *stakeholder* dell’RMRP, avrà la responsabilità di ricercare in situazioni come quella siriana non solo buone prassi relative al supporto del rifugiato nella fase di accesso all’università, ma anche legate all’accompagnamento dello stesso durante la frequenza ai corsi accademici. In questo modo, queste preziose informazioni potranno influenzare i prossimi accordi di Quito e riformare le successive stesure dell’RMRP.

Nonostante la crisi venezuelana abbia coinvolto diversi stati nell’America latina, le linee guida pongono maggior accento alla Colombia, poiché al suo interno è presente il più alto numero di rifugiati venezuelani. Oltretutto, il paese si sta risolvendo da un periodo caratterizzato da instabilità e violenza politica. L’accordo che è stato appena sancito ha lo scopo di porre formalmente fine ai conflitti interni e reintegrare un vastissimo numero di sfollati interni (IDP’s), che in Colombia ammontano a 7,4 milioni (UNHCR, 2017). Il paese, dunque, si trova di fronte a due questioni principali: il reinserimento degli IDP’s e, al tempo stesso, l’accoglienza dei rifugiati. Con l’avvento della crisi, infatti, la Nazione ha ricevuto oltre il 50% (oltre 2 milioni) di rifugiati e migranti dal Venezuela (RMRP, 2019). Sebbene alcuni di loro siano solamente transitati all’interno del paese, la maggior parte dei rifugiati venezuelani sono rimasti all’interno dello Stato (Figura 1). Bisogna specificare che, tra migranti di origine venezuelana, numerosi sono i cittadini colombiani che ritornano in patria, dopo aver vissuto decenni nella nazione confinante.

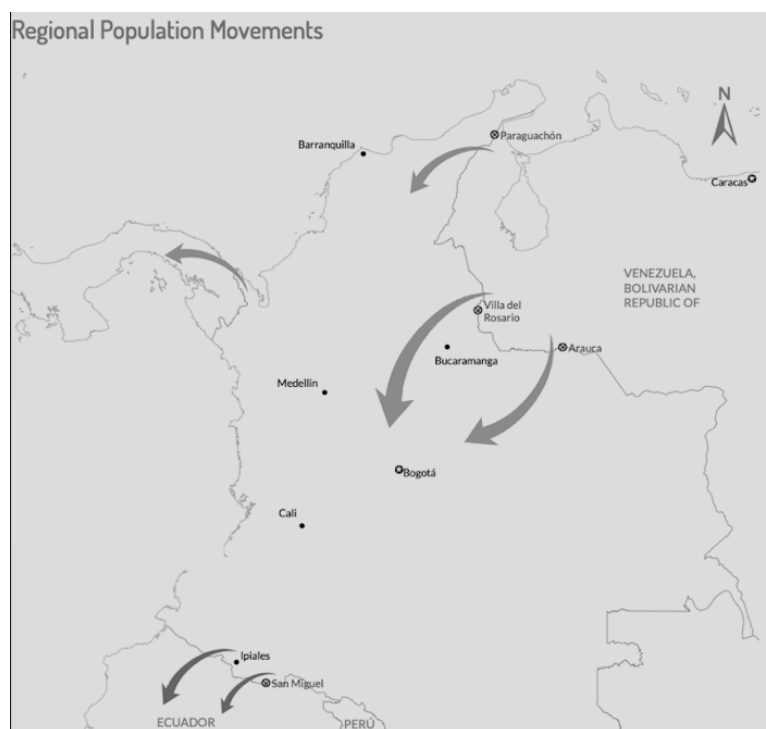


Figura 1: Movimenti migratori in Colombia, fonte: RMRP, 2019

Negli ultimi anni il numero dei rifugiati è cresciuto in modo esponenziale, dal 2015 al 2018 infatti, si è assistito ad una crescita del 3.550%. Con l’avvento del COVID-19 la situazione è peggiorata

ulteriormente: la pandemia ha ridotto le capacità di accoglienza della Colombia, costringendo i rimpatriati e gli appena arrivati a stabilirsi lungo i confini dello Stato; zone tutt'altro che sicure a causa di conflitti armati. Il livello di sicurezza è minacciato anche a causa della contagiosità del virus e la salute dei migranti è messa a repentaglio ogni giorno (RMRP, 2020).

Nonostante le numerose sfide presenti in questo contesto, il governo colombiano ha rivestito un ruolo attivo nella gestione della crisi. Dal 2017 sono stati costituiti numerosi permessi di soggiorno o documenti di mobilità straordinari (ad esempio il *Permiso Especial de Permanencia*) per favorire la gestione e/o l'integrazione di circa 2 milioni di migranti.

Davanti ad un numero così elevato di rifugiati all'interno del paese (Tabella 2), sorge l'emergenza per la Colombia di attuare interventi strategici finalizzati all'integrazione socioeconomica e culturale. La tabella sottostante offre una panoramica delle persone in stato di bisogno e degli individui a cui l'RMRP si rivolge nelle proprie linee guida.

Anno	Numero complessivo di persone in stato di necessità	Numero di persone a cui è rivolto l'RMRP	Budget necessario
2020	753 mila	112 mila	25,41 milioni
2021*	2,17 milioni	382 mila	45,5 milioni

Tabella 2: Panoramica del fabbisogno educativo e finanziario. Fonti: RMRP 2020, RMRP 2021

*Note: l'aumento vertiginoso di individui in stato di bisogno è dato dall'avvento del COVID-19

A fronte di questi dati, la policy individua diversi obiettivi (relativi alle riforme attuabili nelle istituzioni socioeconomiche e culturali del paese) che la Colombia dovrebbe tenere in considerazione per il raggiungimento di un elevato livello di inclusione. A tal proposito, tra le raccomandazioni generali emerge quella di rendere accessibili ai rifugiati differenti progetti di istruzione paritaria a lungo termine, non prima però di aver procurato agli stessi l'assistenza umanitaria di base.

Specialmente durante il periodo di quarantena, la *policy* raccomanda alle istituzioni colombiane di gestire (ed eventualmente sospendere) correttamente le attività formative che potrebbero aumentare il rischio d'infezione. In che modo? Garantendo uguali opportunità d'accesso al materiale necessario per proseguire l'apprendimento da remoto. Di conseguenza, le metodologie di apprendimento dovrebbero acquisire maggior flessibilità. Questo deve essere fatto anche per includere nel pacchetto formativo attività straordinarie, mirate alla riduzione del ritardo scolastico, alla coesione sociale e alla prevenzione di discriminazioni ed omofobia. Inoltre, nelle ultime edizioni dell'RMRP (2020, 2021) sono state trattate anche le disabilità e le diverse esigenze che esse comportano. Infine, sono stati raccomandati accorgimenti, specifici per l'istruzione superiore, relativi al supporto durante l'immatricolazione e allo sviluppo dell'*Employability* dei rifugiati: ad

esempio, progetti di riconoscimento e convalida dei titoli accademici, oppure istituzione dell'alternanza scuola lavoro, con la conseguente formazione di personale per la corretta implementazione.

Diverse ricerche qualitative (Cazzetta, 2020), strutturate per valutare se il sistema di istruzione colombiano si sia attenuto alle linee guida sopracitate, hanno esteso allo stato in questione le stesse critiche poste all'RMRP⁸. Come per quest'ultimo, anche nelle policy nazionali l'*Higher Education* ha assunto un'importanza di gran lunga inferiore a quella che è stata attribuita all'istruzione primaria e secondaria. Di conseguenza, numerose sono le sfide che tuttora impediscono ai rifugiati di accedere all'istruzione terziaria in Colombia. Tra queste emergono la mancanza di informazioni e documentazione necessaria per accedere ai campus, la difficoltà nell'imparare a muoversi all'interno delle piattaforme accademiche, la discriminazione e la mancanza di risorse finanziarie per la costituzione di borse di studio.

Per poter analizzare in maniera approfondita queste problematiche, si è scelto di riportare i dati ottenuti dagli studi condotti da Hanna Maria Cazzetta (2020), relativi agli ostacoli che gli studenti rifugiati incontrano all'interno delle università colombiane.

Il primo punto di criticità è che gli studenti venezuelani, motivati a continuare gli studi, ricevono lo stesso trattamento di una matricola internazionale comune. Non c'è nessuna politica per i cittadini venezuelani che, per poter continuare a studiare, si trovano costretti a soddisfare i requisiti standard. Una delle motivazioni per cui questa problematica esiste è relativa ad un "Gioco di Colpa" tra le istituzioni accademiche ed il Ministero dell'Istruzione: le università ritengono di non essere indipendenti nel riformare i processi di ammissione accademica, in quanto sostengono che i processi di immatricolazioni sono disciplinati dal regolamento nazionale. D'altra parte, il Ministero dell'Istruzione colombiano afferma che le università hanno la possibilità di progettare autonomamente linee guida straordinarie per l'ammissione dei rifugiati. L'inerzia causata da questo malinteso impedisce qualsiasi tipo di riforma o decisione.

Una delle conseguenze più scottanti generate da questa problematica è che, data l'assenza di una politica accademica specifica per i rifugiati, gli studenti venezuelani per potersi immatricolare necessitano della documentazione completa. Per poter studiare in Colombia, infatti, uno studente straniero deve essere in possesso di un visto temporaneo, della documentazione di identità, del diploma di scuola superiore e deve aver superato un esame standardizzato, programmato dall'ICFES⁹, per determinare se sia in possesso dei requisiti minimi. Di fronte a questa procedura, è bene specificare che secondo i dati raccolti dall'UNHCR (2019), centinaia migliaia di venezuelani,

⁸ Descritte nei paragrafi precedenti

⁹ L'Istituto colombiano per la Valutazione dell'Educazione è un organo che supporta il ministero dell'educazione colombiano, offrendo servizi di valutazione educativa, tra cui gli esami di stato.

al momento dell'arrivo in Colombia, sono sprovvisti di qualsiasi documentazione. Diversi studenti coinvolti nella ricerca, infatti, hanno affermato che la procedura di ammissione costituisce una barriera di accesso agli studi universitari.

Un'altra problematica da tenere in considerazione è che, dopo l'immatricolazione, non è previsto nessun sostegno per i rifugiati all'interno dei campus. Non esistendo una politica finalizzata a supportare gli studenti durante la frequenza dei corsi, le matricole venezuelane riceveranno lo stesso supporto dei colleghi internazionali.

Infine, nonostante l'RMRP abbia posto l'accento sul ruolo della tecnologia per migliorare l'accesso dei rifugiati all'istruzione superiore, dalla Colombia non sono ancora arrivati segni di digitalizzazione. Sebbene già esistano determinati strumenti (uso di Internet e corsi di laurea online) in grado di garantire accesso e frequenza da remoto, molti migranti vivono in condizioni di estrema povertà e quindi non sono in possesso di reti Wi-Fi e della tecnologia adeguata ad affrontare la didattica a distanza.

Attuare determinate riforme per migliorare o rendere flessibili le istituzioni accademiche è chiaramente un processo molto dispendioso sia in termini di energia che di denaro. La tabella raffigurante il fabbisogno di progettualità educativa ha esplicitamente mostrato l'elevata quantità di denaro necessario per intraprendere il processo. Sebbene certe somme possano essere percepite come un ostacolo da parte dello Stato, la Colombia deve considerare anche tutti i vantaggi relativi a questo investimento. A questo proposito, l'istruzione superiore gioca un ruolo fondamentale nella costruzione dell'identità di una persona e promuove l'uguaglianza sociale, economica e di genere. (Benvidad-Hadar, 2019); diverse ricerche, infatti, hanno determinato che l'integrazione dei rifugiati nel sistema di *Higher Education* abbia come conseguenza riduzione della povertà (Dryden-Peterson, 2010). Inoltre, da quanto emerge dalle pubblicazioni del World Bank Group (2018), il riconoscimento di crediti, diplomi e lauree favorisce la crescita dell'economia nazionale.

Un altro aspetto da tenere in considerazione è l'età media dei rifugiati stabiliti in Colombia. Uno studio condotto nel 2018 ha dimostrato che la popolazione di migranti (regolarizzata) è per la maggior parte giovane e moderatamente istruita: oltre il 75% è in età lavorativa e l'83% di essi ha completato il ciclo di istruzione secondaria. È quindi veritiero affermare che la forza lavoro proveniente dal Venezuela sia più giovane ed istruita rispetto a quella locale (Bahar, Dooley, & Huang, 2018).

Per concludere, vista la situazione critica attuale in Colombia, l'università è considerata un motore per la ricostruzione del paese. L'accesso all'istruzione, infatti, potrebbe portare le persone a sviluppare le competenze necessarie per garantire una futura stabilità politica.

Benché la crisi venezuelana abbia influenzato negativamente sulla stabilità nazionale, lo stato colombiano ha adottato una politica di apertura verso i rifugiati. Con l'aumentare del numero dei migranti però diminuisce anche la quantità di risorse disponibili e, nonostante ciò, sembra che il governo non stia mettendo in atto strategie innovative per facilitare il processo di reintegrazione. Di fronte a questa situazione, è essenziale che le istituzioni colombiane prendano spunto da esempi internazionali per trasformare quello che sembra un apparente problema in un'arma vincente per la crescita e lo sviluppo. Il Brasile, per esempio, si è trovata nella stessa situazione: costretta a trattare con 80 mila rifugiati provenienti dallo stato del Venezuela (Tozini, 2020). Nonostante ciò, mediante l'utilizzo di metodologie innovative è riuscita a costituire un sistema di immatricolazione in grado di risolvere le diverse barriere burocratiche. Nel concreto, davanti a studenti non in possesso di documentazione idonea, lo Stato offre come alternativa un esame standard finalizzato a convalidare i requisiti necessari. Inoltre, grazie alle riforme finanziarie attuate, gli studenti rifugiati accedono gratuitamente alle università pubbliche, senza dover pagare tasse nella fase di candidatura.

Nel contestualizzare le buone pratiche ricavate dalla situazione brasiliana, è fondamentale che la Colombia riconosca la necessità di progettare una legislazione straordinaria per queste circostanze, finalizzata ad agevolare l'inclusione e l'apprendimento dei rifugiati.

Infine, è essenziale che il Ministero dell'Istruzione colombiano comunichi chiaramente che le università godono di completa autonomia nella determinazione del processo di immatricolazione dei rifugiati.

1.3 L'inserimento educativo dei rifugiati negli Stati Uniti d'America: la difficile convivenza tra l'integrazione dei migranti e le norme sulla sicurezza

Come si vedrà in questo paragrafo, negli Stati Uniti è presente un maggiore controllo sul numero dei rifugiati che entra nel paese. Questo è molto limitato e ridotta è talvolta la collaborazione dello Stato in merito all'integrazione di queste persone. È stato scelto di utilizzare l'esempio degli USA per comprendere come a volte le strategie di integrazione (adottate da attori nazionali ed internazionali) sono spesso ostacolate dagli interessi del governo e dai regolamenti che questa istituzione emana.

Dal momento in cui il Congresso degli Stati Uniti ha approvato il *Refugee Act* (1980), oltre 3 milioni di rifugiati sono stati accolti e sistemati all'interno del paese (Luu & Blanco, 2019). Tuttavia, dopo l'attentato alle Torri Gemelle, l'USA ha deciso di fare un passo indietro. Nel 2002 è

stata redatta la “*Refugee Admissions and Resettlement*¹⁰ Policy”, documento il cui scopo è duplice: garantire una procedura standardizzata e scrupolosa di ammissione dei rifugiati all’interno degli Stati e in secondo luogo promuovere assistenza finalizzata all’autosufficienza degli stessi. Ne consegue che, per assicurare un’equa distribuzione delle risorse disponibili e mantenere un elevato livello di sicurezza, il Presidente (in consulta con gli altri organi incaricati all’integrazione dei rifugiati) ha determinato un numero massimo di rifugiati da accogliere nel corso di un anno (CRS Report for Congress, 2002). Prima dell’ordine esecutivo lanciato da Donald Trump nel 2017, il tetto imposto dagli Stati Uniti era di 85.000 persone¹¹.

Nell’anno 2016, i migranti accolti e stabiliti all’interno del territorio si componevano di: 31,7 mila persone provenienti dall’Africa; 35,5 mila provenienti da Iran, India, Siria ed Egitto; 15,5 mila provenienti dall’est Asia e 1,3 mila provenienti dall’America Latina. La maggioranza di loro apparteneva alla categoria degli studenti o degli individui in età lavorativa (American Immigration Council, 2016).

Una delle decisioni più importanti sancite dal *Refugee Act* è stata quella di istituire *L’Office of Refugee Resettlement* (ORR), una branca del Dipartimento della Salute e dei Servizi Umani.

Tuttora l’ORR è un organo che affianca e supporta i rifugiati presenti all’interno del Paese, fornendo tutte le risorse necessarie per condurre una vita dignitosa e favorire la loro partecipazione attiva alla vita sociale (ORR, 2015).

Per comprendere l’andamento e lo sviluppo delle necessità richieste dai rifugiati, l’ORR conduce annualmente un report, finalizzato inoltre a determinare le direttive da seguire per la qualità dell’inclusione. A tal proposito, è necessario specificare che la ricerca inerente a questo capitolo è stata condotta mediante la consultazione di più edizioni di questo report (ORR 2015, ORR 2017).

Trattandosi di persone sfollate e senza dimora, l’obiettivo principale dell’ORR è quello di aiutare i rifugiati a raggiungere l’autosufficienza economica, istituendo e finanziando dei centri per l’impiego. Questi servizi offrono ai destinatari un supporto olistico all’ingresso nel mercato del lavoro, includendo l’*Adult Education* e lo sviluppo dell’*Employability* all’interno delle loro attività (ORR, 2015). Di conseguenza, ai migranti che accedono a questi centri viene offerta la possibilità di sviluppare le competenze e le conoscenze necessarie per ottenere un impiego. Nello specifico, uno dei programmi offerti da questa istituzione prende il nome di “*Matching Grant*”. Lo scopo del MG è quello di aiutare l’utenza a raggiungere l’autosufficienza economica entro 120/180 giorni

¹⁰ Con il termine “Resettlement”, s’intende il processo di selezione accurata da parte del governo americano di tutte quelle persone da inserire all’interno della nazione, poiché in situazione di grande vulnerabilità.

¹¹ <https://www.migrationpolicy.org/programs/data-hub/charts/us-annual-refugee-resettlement-ceilings-and-number-refugees-admitted-united>

dalla data di affiliazione. Essendo un'iniziativa rivolta a coloro che si trovano in stato di necessità, per potervi accedere i rifugiati sono tenuti a fornire una prova documentale che attesti lo status di rifugiato.

Il servizio, promosso nei Centri Nazionali per l'Inclusione e lo Stabilimento dei Rifugiati (IIC), nell'anno 2018 (Tabella 3) ha coinvolto più di 17 mila utenti, rendendo il 63% di loro autosufficienti (ORR, 2018).

RESETTLEMENT AGENCY	CITY AND STATE	CLIENTS ENROLLED	SELF-SUFFICIENCY AT 120 DAYS	SELF-SUFFICIENCY AT 180 DAYS	EMPLOYED	AVERAGE WAGE (FULL-TIME)
International Rescue Committee	Glendale, AZ	310	75%	88%	65%	\$11.07
World Relief	North Highland, CA	212	60%	82%	95%	\$12.61
Church World Service	Delray Beach, FL	152	26%	85%	61%	\$9.70
Church World Service	Doral, FL	454	14%	76%	56%	\$10.22
U.S. Committee for Refugees and Immigrants	Miami, FL	784	23%	59%	67%	\$9.83
United States Conference of Catholic Bishops	Miami, FL	160	33%	68%	74%	\$11.45
Lutheran Immigration and Refugee Service	Tampa, FL	354	14%	32%	22%	\$9.87
International Rescue Committee	Atlanta, GA	365	79%	87%	65%	\$11.07
Church World Service	Indianapolis, IN	167	71%	87%	58%	\$12.23
U.S. Committee for Refugees and Immigrants	Des Moines, IA	174	76%	96%	60%	\$11.96
U.S. Committee for Refugees and Immigrants	Bowling Green, KY	152	94%	81%	70%	\$10.74
International Rescue Committee	Baltimore, MD	177	76%	89%	59%	\$10.97
Church World Service	Grand Rapids, MI	151	48%	95%	75%	\$12.24
U.S. Committee for Refugees and Immigrants	St. Louis, MO	148	81%	87%	70%	\$10.45
U.S. Committee for Refugees and Immigrants	Brooklyn, NY	256	71%	85%	80%	\$14.66
United States Conference of Catholic Bishops	New York, NY	281	45%	64%	64%	\$13.72
U.S. Committee for Refugees and Immigrants	Philadelphia, PA	144	89%	88%	78%	\$10.39
International Rescue Committee	Dallas, TX	223	91%	95%	64%	\$10.22
United States Conference of Catholic Bishops	Dallas, TX	186	87%	94%	66%	\$9.85
United States Conference of Catholic Bishops	Fort Worth, TX	146	87%	86%	75%	\$10.71
United States Conference of Catholic Bishops	Houston, TX	261	70%	94%	85%	\$10.72
U.S. Committee for Refugees and Immigrants	Houston, TX	296	63%	87%	56%	\$10.43
Ethiopian Community Development Council	Houston, TX	142	85%	85%	60%	\$10.85

Tabella 3: Strutture coinvolte nel progetto "Matching Grant"; utenza e percentuale di successo. (Fonte: ORR, 2018)

Ai destinatari del progetto (adulti rifugiati in età occupabile) vengono fornite delle borse di studio, necessarie per accedere ai servizi offerti dai centri per l'impiego (ORR 2015). Uno di questi è il *matching* tra domanda e offerta di lavoro; in questa fase, i professionisti che lavorano all'interno di queste strutture hanno il compito di riconoscere e valorizzare le competenze dell'utenza, in modo da ricercare insieme l'impiego adatto.

Dal lato opposto della ricerca, i beneficiari devono dimostrarsi attivi e volenterosi nel trovare una sistemazione e perciò sono tenuti a fare tutto il possibile per ottenerne una e mantenerla, talvolta anche accettando quelle "entry level", oppure quelle dissonanti alle loro aspirazioni.

Per garantire una corretta implementazione della prestazione, ogni centro MG deve essere dotato di un professionista retribuito, la cui missione principale è quella di supervisionare la fornitura dei servizi per l'impiego.

Per garantire e valorizzare il ruolo attivo del beneficiario nel percorso di ricerca, il MG pianifica numerosi corsi di formazione (sia obbligatori che facoltativi) che hanno lo scopo di promuovere la responsabilità del destinatario. Tra le attività pianificate spiccano le seguenti:

- (1) Corsi finalizzati all'*Employability*, il cui obiettivo è quello di fornire tutti gli strumenti teorici necessari per aver successo nel colloquio di lavoro e nello svolgimento dello stesso. In aggiunta, i partecipanti al programma verranno istruiti su come gestire tutti gli aspetti burocratici del lavoro: malattia, tipologie di contratti, ferie...
- (2) Tutoraggio e assistenza post collocamento: mediante la corrispondenza con i datori di lavoro, l'agenzia seguirà il rifugiato per identificare e risolvere eventuali problemi. Nel fare questo, sarà necessario progettare corsi specifici orientati a far acquisire al rifugiato le competenze mancanti.
- (3) *Vocational training* finalizzato allo sviluppo di competenze specifiche: successivamente all'analisi delle competenze necessarie per svolgere impiego e ad una valutazione di quelle del candidato, i centri propongono diversi corsi specializzanti con l'obiettivo di far acquisire al rifugiato tutte le competenze mancanti per poter essere assunto. Al termine dei corsi verrà rilasciato un certificato attestante l'apprendimento della specifica competenza.
- (4) Corsi ESL (*English Second Language*)

Questi ultimi hanno come obiettivo quello di insegnare ai rifugiati la lingua inglese, al fine di ottenere maggiori possibilità di impiego. I corsi ammontano ad un totale di 60 ore e si strutturano nell'arco di 30 giorni. L'apprendimento della lingua da parte dei nuovi arrivati è fondamentale per cominciare una nuova vita all'interno della nazione. Al fine di raggiungere lo scopo preposto, gli insegnamenti sono stati strutturati per promuovere lo sviluppo di competenze multilinguistiche. Tra queste, emergono:

- capacità di presentazione e di auto descrizione, necessaria durante il colloquio di lavoro;
- capacità di esprimere dubbi o di porre domande, fondamentale per l'interazione con i colleghi;
- capacità di esposizione e sostegno delle proprie idee, necessaria per esprimere il proprio potenziale; comunicazione attiva, essenziale per dialogare con i clienti e
- competenze di ricerca attiva, per trovare gli stimoli necessari allo sviluppo della professionalità.

Alla fine di questo corso intensivo viene conseguito un diploma ESL, da poter presentare al colloquio di lavoro.

Dai report redatti in seguito all'attuazione del progetto, emerge che il tasso di frequenza è attualmente molto alto e gli studenti altamente motivati. È stato anche scoperto che gli utenti, dopo aver conseguito il diploma, acquisiscono un alto livello di auto confidenza e nutrono maggiori speranze di aver successo nella vita negli U.S.A. Inoltre, la maggior parte degli studenti ha dimostrato un livello avanzato nelle diverse competenze sopradescritte¹².

Un'ulteriore iniziativa promossa dall'ORR che promuove l'*Adult education* prende il nome di *Refugee Career Pathways* (RCP). Il servizio è stato fondato nel 2018 con l'obiettivo di assistere gli utenti nello sviluppo dell'*Employability*. Per perseguire tale scopo, l'approccio adottato dall'RCP si discosta da quello dell'MG (Tabella 4). Infatti, se il programma precedente aveva come risvolto quello di ricercare il primo impiego assieme al rifugiato, il progetto in questione è maggiormente focalizzato sullo sviluppo dell'autorealizzazione delle persone. L'obiettivo principale è quindi supportare il rifugiato (appena inserito nel mercato del lavoro) nella ricerca di quelle esperienze formative utili a sviluppare tutte le competenze necessarie per avanzare di carriera.

ORR	Focus	Obiettivo	Attività proposte	Ruolo del rifugiato
MG	Inserimento nel mercato del lavoro	Autosufficienza del rifugiato	<ul style="list-style-type: none"> • VET*: finalizzato alla collocazione lavorativa del rifugiato • Collocamento 	Attivo
RCP	Sviluppo di carriera	Sviluppo dell'autorealizzazione e motivazionale del rifugiato	<ul style="list-style-type: none"> • VET: finalizzata all'Empowerment del rifugiato. • Riconoscimento e Convalida delle competenze <p><i>*Vocational and Educational Training</i></p>	Attivo

Tabella 4: le differenze tra i due programmi offerti dall'ORR

Il motivo per cui è stato deciso di adottare un approccio diverso è legato al fatto che molti rifugiati hanno già un *background professionale* e sanno già quale lavoro ricercare una volta stabiliti in USA. Quello che però manca ai nuovi arrivati è il possesso di diplomi o certificati che attestino l'acquisizione di conoscenze specifiche. A causa di questa mancanza molti rifugiati altamente qualificati si trovano costretti ad accettare lavori poco stimolanti, con poche opportunità di

¹² <https://cwsglobal.org/news-features/pre-resettlement-cws-esl-pilot-project-boosts-u-s-bound-refugees-skills-confidence/>

avanzamento di carriera. Questa situazione è considerata da molti rifugiati come un nodo che soffoca il loro potenziale, impedendo di raggiungere l'autosufficienza economica, poiché demotivati a mantenere un impiego non adeguato alle proprie aspettative.

Essendoci già molti programmi di inserimento lavorativo (tra cui l'MG) focalizzati maggiormente sul rapido inserimento del rifugiato nel mercato del lavoro, è stato necessario progettare un'iniziativa che prestasse più attenzione alle potenzialità del singolo individuo, alla sua formazione e allo sviluppo professionale a lungo termine. A tale scopo, l'iniziativa offre diverse prestazioni: servizio di assistenza nella creazione di piani di sviluppo delle carriere personalizzati; pianificazione di opportunità di apprendimento in classe ed apprendistato sul posto di lavoro; servizi di riconoscimento e convalida delle competenze; servizi di *Coaching* e *Mentoring*.

Inoltre, per favorire l'accesso a queste opportunità d'apprendimento, il personale RCP affiancherà l'utente durante la fase di iscrizione ai corsi, in modo da aiutarlo a superare gli ostacoli burocratici e le barriere d'accesso all'apprendimento (ORR, 2018).

Sebbene in campo di Adult Education (AE) siano state messe a disposizione numerose agevolazioni, in quello dell'Higher Education (HE) i sistemi di inclusione sembrano essere più rigidi. La differenza principale nell'approccio a questi due modelli educativi è che nel primo caso sono stati presi dei provvedimenti *ad hoc* per l'inserimento dei rifugiati; nel secondo invece non esiste nessuna policy specifica in risposta alle esigenze degli stessi. Come conseguenza, per poter continuare il percorso di studi, il migrante deve procurarsi il Visto F-1. Questo documento è richiesto a tutti gli studenti universitari internazionali che intendano risiedere negli USA per tutta la durata dei loro studi. Per ottenere l'F-1 i rifugiati dovranno recarsi all'ambasciata degli Stati Uniti nel paese in cui risiedono (è permesso recarsi anche fuori dall'*Home Country*). Una volta conseguito il diploma, il Visto scade e i rifugiati neolaureati, per poter trovare un lavoro negli Stati Uniti, dovranno entrare nel "*Temporary Protected Status*": un programma di sicurezza interna che consente agli individui provenienti da paesi in crisi di stabilirsi e lavorare negli Stati Uniti per un periodo di tempo rinnovabile¹³.

Negli ultimi anni però, a causa di diverse riforme politiche, il sistema di accoglienza e supporto della Nazione ha subito un grosso restringimento. Nel 2017 il presidente Donald Trump, tramite l'ordine esecutivo 13769, ha abbassato il tetto massimo di accoglienza da 850000 a 330000¹⁴. Inoltre, a causa di un innalzamento del tasso di Islamofobia, nel 2018 la Corte Suprema ha emanato il *Muslim Ban* con lo scopo di limitare le possibilità di accesso e permanenza negli USA ai rifugiati provenienti da paesi arabi e latini (Khajarian, 2020). I nuovi atti emanati dal governo, oltre ad aver

¹³ <https://www.nafsa.org/regulatory-information/basics-temporary-protected-status-tps>

¹⁴ <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/10/07/key-facts-about-refugees-to-the-u-s/>

ridotto il numero di studenti rifugiati nelle università, hanno anche causato limitazioni ai diritti che essi acquisivano con l'ottenimento del visto. Tra questi emerge la restrizione temporale: a determinate categorie di rifugiati (specialmente se musulmani) la durata del visto viene ridotta a tre mesi. A seguito di questa decisione, i proprietari del visto a durata ristretta sono andati incontro a problemi di mobilità. Dopo il terzo mese, essendo il visto scaduto, il migrante non ha la possibilità di spostarsi e viaggiare al di fuori del paese. Come aggravante è da specificare che alcune ambasciate, tra cui quelle siriane (Khajarian, 2020), sono state chiuse e di conseguenza i migranti, per rinnovare il visto o il passaporto, sarebbero costretti a violare la legge facendo queste operazioni nelle sedi di un altro Stato. Il clima politico introdotto dal 2017 si è dimostrato ostile all'inclusione di molti rifugiati, causando ai nuovi arrivati problematiche di natura psicologica. Il ritratto negativo dello straniero, dipinto dal governo, ha portato numerose istituzioni universitarie a trascurare le esigenze di questi studenti. Di conseguenza in molti Campus non esistono attività *ad hoc* per l'inserimento dei rifugiati oltre agli approcci di accoglienza standardizzata per tutti gli studenti stranieri. La mancanza di queste iniziative di vicinanza umanitaria porta i nuovi arrivati a sentirsi estranei e trascurati dalla società ospitante e il percorso di inclusione, di conseguenza, diventa ripido e difficoltoso. È da specificare inoltre che non è presente per gli studenti un servizio di supporto psicologico mirato ad elaborare i traumi che molti di loro già hanno avuto assistendo alla crisi dei loro paesi d'origine.

L'accesso alle università americane, soprattutto per coloro che provengono da paesi in via di sviluppo, risulta problematico anche dal punto di vista legale. Essendo il visto per gli studenti (F1) non legato al principio di protezione internazionale, coloro che vogliono conseguirlo devono dimostrare all'ambasciata degli Stati Uniti presente nell'*Home Country* l'intenzionalità a ritornare in patria una volta terminati gli studi (Education Usa, 2015). Inoltre, prima di partire, è necessario dimostrare di essere in possesso di risorse sufficienti ad acquistare il biglietto di andata e ritorno e a provvedere per il proprio sostentamento. A questi problemi si aggiunge anche l'assenza, in alcuni Stati sotto conflitto, dell'ambasciata degli Stati Uniti. Per chi vive in nazioni come la Siria, per poter ottenere un visto è necessario spostarsi in Libano o in Giordania, affrontando tutte le spese e i pericoli di viaggio conseguenti (Khajarian 2020). L'accesso alle università americane, di conseguenza, diviene complicato per coloro che fuggono dal proprio paese. Molti di loro sono sprovvisti di documenti e non sono intenzionati a tornare a casa nel breve periodo. In secondo luogo, affrontare le spese di viaggio potrebbe essere complicato per chi vive in Stati la cui economia è crollata: l'inflazione potrebbe aver svalutato ampiamente la moneta nazionale.

Essendoci molte barriere che impediscono di aiutare i rifugiati internamente, diversi attori educativi hanno impiegato le proprie risorse, tra cui quelle informatiche, per sostenere gli studenti a distanza.

Sono state fondate infatti diverse piattaforme online il cui obiettivo è quello di affiancare l'utenza da remoto. La più importante di queste è chiamata Platform for Education in Emergency Response (PEER) ed è stata realizzata attraverso la collaborazione tra l'Institute of International Education (IIE) e fondazioni, istituzioni accademiche, NGO's locali ed internazionali. Lo scopo di PEER è quello di creare un collegamento virtuale tra gli studenti sparsi nel mondo (ed in condizioni di estrema vulnerabilità) e l'Higher Education. Al suo interno la piattaforma offre più di 500 corsi universitari (tra cui lauree triennali, master e micro-master) online gestiti da 80 college o università e i rifugiati possono così immatricolarsi e proseguire il proprio percorso di studi.

Per assicurare la facile consultazione del sito, la piattaforma è stata resa *user friendly*, così da permettere agli utenti che hanno meno dimestichezza con i mezzi informatici di trovare facilmente all'interno del database tutte le iniziative disponibili.

A sostegno dell'iscrizione, PEER offre ai beneficiari numerose borse di studio donate da diverse fondazioni americane, come ad esempio la Ford Foundation, che da anni si interessa alla sostenibilità dell'educazione superiore.

Le iniziative offerte dalla piattaforma stanno ricevendo grande consenso dai rifugiati di tutto il mondo ed attualmente il numero di immatricolati raggiunge quota 70 mila mentre le domande di iscrizione ammontano a 1300 l'anno. Gli studenti iscritti provengono per la maggior parte da America Latina, Medio Oriente, Africa Subsahariana e Sud-Est Asiatico.

Il ruolo secondario di questo progetto è quello di sensibilizzare le università e gli stakeholder internazionali sull'importanza dell'università per le categorie più vulnerabili. Lo scopo di questa missione è quella di ricevere il loro sostegno in questa missione umanitaria. Inoltre, per promuovere la collaborazione, vengono organizzati annualmente seminari per permettere ai partecipanti di condividere buone pratiche inerenti all'inclusione del rifugiato.

La particolarità più rilevante del PEER è quella di offrire l'opportunità di coinvolgere attivamente l'utenza per migliorare i servizi della piattaforma. Ad esempio, nel 2017, grazie all'ambizione di uno studente siriano, è stata realizzata una borsa di studio onnicomprensiva in grado di sponsorizzare un anno intero di università in un college canadese. Tra le sovvenzioni è stata inclusa anche la copertura totale delle spese di viaggio. Per raccogliere le risorse finanziarie, PEER ha deciso di utilizzare i social media e la sua pagina internet per mobilitare tutta la popolazione studentesca. Attraverso l'utilizzo di questi mezzi di comunicazione, il rifugiato ha promosso una campagna umanitaria e un referendum studentesco finalizzato ad aumentare di due dollari la retta di un semestre di un'università americana (non specificata). In questo modo è stato possibile raccogliere 100 mila dollari ad anno accademico, per coprire le spese universitarie ed extra-universitarie a diversi migranti desiderosi di diplomarsi.

Sebbene l'intervento di queste iniziative abbia dato la possibilità a studenti rifugiati di continuare gli studi, dalla situazione statunitense emerge che la maggior parte delle misure volte al supporto didattico sono focalizzate sull'accesso ai corsi piuttosto che al supporto durante lo svolgimento di essi.

Già dal 1966, l'Articolo 13 della convenzione internazionale dei diritti sociali, economici e culturali, aveva introdotto una concezione più olistica del sostegno didattico al rifugiato: essendo l'istruzione diretta al pieno sviluppo della personalità umana e alla partecipazione attiva alla società, oltre a garantire uguali opportunità di immatricolazione per i rifugiati, l'obiettivo delle policy d'integrazione deve essere quello di garantire un "giusto trattamento" durante la frequenza ai corsi (United Nations General Assembly 1966). Con il termine "giusto trattamento" si fa riferimento alla progettazione di diverse attività (ad esempio: servizi di orientamento online, sostegno durante lo studio oppure supporto all'apprendimento della lingua locale) al fine di garantire ai rifugiati il raggiungimento dello stesso risultato dei colleghi: la specializzazione e lo sviluppo di competenze. A questo proposito, è necessario considerare l'educazione in termini qualitativi. Secondo Shinkel (2018) infatti, per promuovere un corretto sviluppo dell'*Employability* del rifugiato, l'integrazione didattica deve essere progettata attraverso misure sensibili al singolo individuo e ai suoi bisogni specifici. Nonostante le policy internazionali abbiano attribuito grande importanza al supporto onnicomprensivo del rifugiato, le iniziative statunitensi si sono maggiormente concentrate sull'immatricolazione piuttosto che sulla frequenza. Inoltre, nel sistema di istruzione superiore degli USA una policy specifica per i rifugiati, a determinare l'affiancamento allo studente sia soltanto la sensibilità delle università stesse al tema dei rifugiati.

Anche nel caso in cui i rifugiati abbiano l'opportunità di accedere ai campus, si è visto che il supporto ai rifugiati è presente solamente nelle università in cui questo argomento è considerato cruciale (Ungaust, 2020). Diversi infatti sono gli istituti che offrono corsi gratuiti di lingua inglese, supporto psicologico o seminari orientati a sensibilizzare la popolazione studentesca sul tema. In università dove invece il tema viene trascurato si trova difficoltà nel ritrovare attività valide e specifiche per i rifugiati.

A seguito di un'analisi descrittiva incentrata sul trattamento riservato ai rifugiati dai sistemi di HE di USA e Colombia (analizzata nel capitolo precedente), è emerso un elemento comune: le misure di supporto agli studenti pianificate da entrambi gli Stati hanno come focus l'accesso ai corsi universitari. Minore importanza è data all'accompagnamento durante lo studio.

L'analisi ha rilevato anche alcune differenze tra i due Stati. Esse sono state classificate nelle seguenti categorie (Tabella 5):

- (1) Caratteristiche della Nazione: situazione economico sociale dello Stato.

- (2) Numero dei rifugiati ospitati all'interno del paese.
- (3) Esistenza di policy specifiche: lo stato ha prodotto o fa riferimento a policy in materia di integrazione universitaria dei rifugiati.
- (4) Modalità di supporto offerte ai rifugiati

America	Caratteristiche della nazione	N. rifugiati	Policy nazionali o internazionali	Modalità di supporto	Focus
USA	sviluppata	Più basso	No	Esterne allo Stato	Accesso all'HE
Colombia	In via di sviluppo	Più alto	Si	Interne allo Stato	Accesso all'AE

Tabella 5: Analisi comparata del trattamento dei rifugiati da parte del sistema di HE di USA e Colombia

La prima differenza risiede nella situazione socioeconomica dei due Stati. La Colombia è da considerarsi un Paese in via di sviluppo poiché è uscita recentemente da una fortissima crisi interna. Le conseguenze di questa situazione problematica sono la scarsità di risorse finanziarie e l'altissimo tasso di sfollamento interno. A questi due problemi, lo stato sudamericano deve aggiungere anche le spese in risposta alla crisi venezuelana. Dall'altra parte, gli Stati Uniti hanno un'economia talmente sviluppata da poter sostenere sé stessi e aiutare Paesi in stato di emergenza.

Nel corso degli anni ci sono state diverse relazioni economiche tra i due paesi. Infatti, nel 2019 gli USA hanno fornito alla Colombia il 65,8% dei fondi internazionali (174,87 m. su 292,4 m.) devoluti per aiutare lo stato in crisi. Tuttavia, meno del 2% (appena 3.4 m.) del totale dei finanziamenti è stato utilizzato per sostenere i sistemi educativi nazionali (OCHA, 2019).

Per quanto riguarda la seconda categoria, è bene affermare che, a causa della drastica riduzione del tetto massimo dei rifugiati (2017), il numero degli stessi presenti in USA è nettamente inferiore rispetto alla Colombia. Quest'ultima, infatti, essendo confinante con il Venezuela, al momento della crisi si è ritrovata costretta ad accettare il numero di migranti più alto del Sudamerica. Oltretutto, la cultura politica presente nello stato in via di sviluppo è senza dubbio meno ostile di quella americana, che troppo spesso considera lo straniero o il rifugiato come una minaccia per la sicurezza nazionale (Wu, 2019).

Il clima ostile contro il rifugiato e la conseguente de-sensibilizzazione degli attori educativi (ministero dell'istruzione e università) hanno portato la Nazione a non progettare o seguire policy specifiche per l'integrazione dei rifugiati. A differenza degli USA, la Colombia ha dato il suo supporto alla costituzione dell'RMRP e tuttora ne segue le linee guida. Tuttavia, il mancato coordinamento tra le università colombiane ed il Ministero dell'Istruzione si è rivelato un vero e proprio ostacolo al cambiamento delle procedure di ammissione per gli studenti rifugiati.

Il clima di chiusura presente negli Stati Uniti ha raccolto diversi dissensi da stakeholder locali (fondazioni, università, NGO's) che hanno visto sfumare la possibilità di aiutare i rifugiati all'interno del proprio paese.

A fronte di questo limite, gli attori educativi statunitensi hanno deciso di dirigere le attività di supporto agli studenti fuori dai confini nazionali. La risposta statunitense alla crisi dei rifugiati è da considerarsi esterna allo Stato, in quanto vengono utilizzate piattaforme virtuali (ad esempio PEER) per garantire agli studenti in difficoltà di proseguire i propri studi.

Al contrario, le misure di supporto universitario in Colombia sono da considerarsi interne allo Stato, poiché non ci sono limitazioni legali che vincolanti l'accesso ai campus da parte dei rifugiati.

1.4 Il caso dell'Etiopia: l'integrazione dei migranti forzati in un paese in via di sviluppo

Una questione emersa nei capitoli precedenti è che la maggioranza della popolazione dei rifugiati è ospitata in Paesi con minori capacità economiche e con meno possibilità di fornire servizi adeguati all'inclusione (Woldegiyorgis, 2020). L'Etiopia è uno di questi Paesi visto che il suo governo, oltre a dover gestire l'alto numero di rifugiati e sfollati, deve rispondere ad alcune problematiche già presenti nella Nazione. È stato scelto di prendere come esempio l'Etiopia per descrivere come uno stato in via di sviluppo affronta le crisi dei migranti e gestisce l'inserimento educativo dei rifugiati adulti. Inoltre, il paragrafo ha come obiettivo quello di determinare l'importanza del ruolo delle

organizzazioni internazionali e non governative, soprattutto nel supportare (nel processo di integrazione dei rifugiati) paesi con limitate risorse giuridiche ed economiche.

Prima di approfondire come avvenga l'accesso dei migranti nei sistemi di AE ed HE etiopi e quali siano le misure di sostegno progettate per loro, l'elaborato offre una panoramica dei rifugiati all'interno dello Stato (Tabella 6).

STATO DI PROVENIENZA	POPOLAZIONE (2018)	% SUL TOTALE
ERITREA	173.879	19,20%
SUDAN	44.620	4,93%
SUD SUDAN	422.240	46,61%
SOMALIA	257.283	28,40%
altri	7.809	0,86%

Tabella 6: Paese di origine dei rifugiati stabiliti in Etiopia (fonte: UNHCR 2019, pag.5)

Secondo i dati dell'UNHCR (2018) essi arrivano da almeno 24 Paesi diversi, ma la maggioranza proviene da Sudan, Somalia ed Eritrea. Molti di loro versano in una situazione precaria per tre motivi. Il primo è legato all'instabilità continua dei loro *Home Countries*: conflitti (in Sudan), povertà (in Somalia) e ambienti politici repressivi (in Eritrea) sono le motivazioni che li costringono a prolungare la loro permanenza in Etiopia.

Il secondo motivo è che lo Stato in questione si trova in una situazione particolarmente vulnerabile, secondo il rapporto UNOCHA del 2019, si stima che vi siano circa 9 milioni di etiopi bisognosi di assistenza umanitaria. Inoltre, una grande siccità minaccia continuamente la sicurezza alimentare e alcuni conflitti interni hanno prodotto 3,19 milioni di sfollati.

La terza ragione per cui la permanenza dei rifugiati è vissuta faticosamente è che la maggior parte dei campi profughi si trova nei confini con gli Stati in crisi. I territori in questione non sono dotati di infrastrutture e possiedono un sistema amministrativo molto rudimentale (UNHCR 2018).

Negli ultimi anni l'Etiopia è diventato lo Stato africano con il numero dei rifugiati più alto e molta pressione è stata fatta sui sistemi educativi dello Stato al fine di valorizzare il ruolo delle università nell'integrazione di queste persone nella società.

Tuttavia, a causa dell'immediato bisogno di beni e servizi di prima necessità come cibo, rifugio, protezione e salute, l'educazione delle persone in difficoltà è stata trascurata per molti anni. Attualmente, oltre il 19% della popolazione di rifugiati in Etiopia è costituita da giovani tra i 15 ed i 24 anni. A causa della migrazione, molti di loro hanno abbandonato gli studi prematuramente e

risultano difficilmente impiegabili. È quindi fondamentale il ruolo dell'*Adult education* e dei corsi di specializzazione, per l'inserimento e per l'apprendimento permanente. Questi corsi (da ora in poi: *Technical and Vocational educational Training*, TVET) sono di durata biennale o triennale e gli studenti, per accedervi, devono aver completato il secondo anno di scuola secondaria.

Le condizioni critiche dei campi profughi per molto tempo hanno ostacolato lo sviluppo di questi programmi e molte persone non hanno avuto la possibilità di accedere al TVET. Attualmente, i corsi di educazione degli adulti, all'interno dei campi e dei centri urbani, sono gestiti da diverse NGO's. Una di queste (non specificata) nel 2013 ha permesso a centinaia di rifugiati residenti ad Adis Abeba di specializzarsi. Attualmente i programmi AE si rivolgono ad un largo bacino di utenza, con diversi livelli di istruzione ed alfabetizzazione. Tuttavia, non esistendo un sistema di policy internazionali con l'obiettivo di gestire il TVET, i corsi vengono monitorati e riformati autonomamente, creando un grande divario da organizzazione ad organizzazione.

A seguito di diversi sopralluoghi condotti dall'UNHCR, sono state redatte alcune linee guida allo scopo di aiutare i partner NGO's a sviluppare una strategia comune per soddisfare le esigenze educative di questa popolazione (UNHCR, 2015). I quattro obiettivi emersi dal rapporto sono:

- (1) Promuovere un sistema TVET basato su parametri ricavati dall'analisi della domanda di lavoro, piuttosto che dall'esperienza della singola organizzazione. In questo modo i vari attori educativi potranno utilizzare strumenti di valutazione efficienti e standardizzati.
- (2) Aumentare il tasso di partecipazione delle donne per favorirne l'emancipazione. È fondamentale garantire la parità di accesso per non marginalizzare le categorie più vulnerabili.
- (3) Garantire un buon livello di flessibilità del TVET in modo da venire in contro alle caratteristiche dei beneficiari e del territorio. Nello specifico, durante la programmazione delle attività, dovrà essere tenuto conto delle esigenze e delle opportunità specifiche che il contesto offre. Per fare questo, potrebbe essere utile coinvolgere i rifugiati nell'attività di pianificazione.
- (4) Garantire un alto livello di qualità tramite l'istituzione di una *task force* con l'obiettivo di monitorare i miglioramenti e la coerenza del programma educativo. L'organo in questione dovrà utilizzare gli strumenti forniti dalle istituzioni internazionali come ARRA, ONU e UNHCR. Un ulteriore compito di questa task force è quello di verificare il livello di sincronia tra il governo etiope e le diverse NGO's impegnate nel settore.

Allo stesso modo del contesto georgiano, DVV *international* è considerata una delle partnership più proficue poiché l'approccio educativo dell'associazione ha saputo assecondare i bisogni locali. La relazione tra l'organizzazione e lo Stato è da considerarsi di vecchia data in quanto il primo accordo di cooperazione, risale al 1995. Da quell'anno DVV ed il Ministero dell'Istruzione lavorano congiuntamente a progetti di AE. In quegli anni 20 milioni di persone analfabete e quindi l'obiettivo principale era di rendere colta ed istruita questa popolazione al fine di promuovere la crescita economica e la competitività nazionale (DVV, Etiopia). Per raggiungere questo obiettivo, si è scelto di utilizzare l'approccio IFAE (*Integrated Functional Adult Education*), un sistema di risposta ai bisogni delle persone in difficoltà, pianificato ed implementato da più attori sociali: DVV, il Ministero dell'Istruzione, la società civile, le comunità locali e gli operatori umanitari. Oltre ad aumentare il livello di alfabetizzazione del 95%, l'obiettivo della strategia era quello di implementare un sistema di VET per favorire l'*Employability* dell'utenza.

Nel tempo sono state promosse anche attività volte a promuovere lo sviluppo della cultura personale e di diverse *soft skills*, tra queste emergono:

- (1) Comprensione dei diritti e obblighi legali
- (2) Promozione e sviluppo della creatività
- (3) Budget management e gestione dei risparmi
- (4) Consulenza e prevenzione delle malattie
- (5) Sviluppo di *Problem solving* e *Decision Making*

Nel mettere in atto questa strategia, DVV attualmente affianca il governo e gli altri *stakeholder*, occupandosi della sensibilizzazione dell'utenza, dello sviluppo di linee guida, della gestione e del controllo continuo del processo. Riguardo a quest'ultima attività, l'esperienza raccolta negli anni ha aiutato i diversi attori a riconoscere che per migliorare la qualità dell'IFAE è necessario monitorare in maniera dettagliata le dimensioni in cui esso si traduce. Ragion per cui, nel 2020, è stata progettata ALESBA *toolkit* (*Adult Learning & Education – System Building Approach*), un insieme di strumenti di valutazione con lo scopo di determinare se il programma AE venga attuato in maniera ottimale (DVV, 2020).

Come affermato in precedenza, il sistema si focalizza sugli elementi principali della metodologia applicata. Su queste caratteristiche viene attuato un processo d'analisi finalizzato al riconoscimento dei punti di debolezza e alla determinazione delle relative cause. L'indagine viene strutturata in cinque fasi:

Il compito iniziale dell'associazione è quello di (1) motivare tutti gli attori coinvolti nel processo a monitorare periodicamente l'efficienza e l'efficacia del sistema. Questo dovrebbe portare gli operatori a valutare il sistema di istruzione (2), determinando quindi i punti di forza e di debolezza dell'IFAE. Riguardo ai problemi rilevati, sarà necessario diagnosticare le cause scatenanti. Una volta raccolti tutti i dati necessari a riformare le procedure si potrà procedere con la ricerca delle migliori strategie per risolvere i problemi riscontrati nel processo di valutazione (3). Dopo aver individuato ed applicato il piano di azione, sarà necessario verificarne l'andamento mediante la somministrazione di alcuni questionari all'utenza (4). Dopo aver consultato i risultati dei test sarà necessario riportare le ultime modifiche (5) al piano educativo riformato (DVV, 2020).

Il sistema ALESBA ha avuto un impatto positivo sulla qualità dell'IFAE. In particolare, ha aiutato i vari stakeholder a capire meglio quali fossero il loro ruoli e le loro responsabilità nell'implementazione del progetto educativo. Inoltre, la valutazione del processo ha permesso di superare gli ostacoli in maniera più efficace e di estirpare le barriere educative alla radice, individuandone le cause scatenanti (DVV 2020).

Oltre a promuovere iniziative di AE, l'Etiopia negli ultimi anni ha dato l'opportunità ai rifugiati di poter studiare all'università.

Tuttavia, vista la scarsità di risorse economiche, l'accesso ai corsi è vincolato alla disponibilità di risorse di ognuno. Malgrado questo limite, lo Stato si è dimostrato favorevole ad un trattamento *ad hoc* per l'accesso dei rifugiati impegnandosi ad utilizzare le risorse a sua disposizione per costituire delle borse di studio ed organizzare programmi di riconoscimento e convalida delle competenze (FDRE, 2019). In seguito a queste agevolazioni il numero dei rifugiati iscritti all'università nel 2018 è salito a 2300 studenti, 43% in più rispetto all'anno precedente (UNHCR, 2018). Per garantire uguaglianza d'accesso anche ai rifugiati all'interno di campi profughi, il governo ha progettato corsi online utilizzando l'ICT.

È da specificare che nel corso degli anni si sono verificati casi di disuguaglianza d'accesso tra migranti. In primis, nel 2014 è stato rilevato che solamente il 17% dei rifugiati iscritti ai corsi era di sesso femminile. A questo proposito, nel 2014 una buona parte delle borse di studio è stata data alle studentesse in stato di fragilità, allo scopo di aumentare la loro presenza del 35% (UNHCR, 2015b). Analogamente, un altro indice di disparità individuato è relativo alla provenienza degli studenti rifugiati iscritti all'università: la stragrande maggioranza degli studenti stranieri proveniva dall'Eritrea mentre il Sudan e la Somalia rappresentavano una minoranza. Naturalmente, visto il forte legame tra il governo eritreo e quello etiope, le università del paese sono più disposte ad accettare studenti di questo Stato piuttosto che degli altri due e lo stesso vale per la possibilità di accedere alle borse di studio (Gebreyosus, 2018). Per cercare di ridurre il tasso di disuguaglianza, il

governo locale ha progettato un programma di borse di studio (di dimensioni inferiori) aperto a rifugiati provenienti da altri paesi (UNHCR, 2015b).

Un'altra problematica incontrata nel percorso di integrazione riguardava le credenziali di accesso. Prima del 2010, per poter accedere all'università uno studente rifugiato era tenuto a fornire diploma o comunque un certificato attestante il superamento degli studi secondari, allo stesso modo dei colleghi locali. Molti di loro però, essendo fuggiti dal paese di origine, erano sprovvisti della documentazione necessaria. Di conseguenza a molti di loro veniva negato l'accesso all'istruzione superiore per l'impossibilità di fornire elementi che provassero la loro preparazione scolastica. A seguito della proclamazione del Ministero dell'Istruzione Etiope, sono stati progettati metodi alternativi di riconoscimento dei risultati didattici: gli studenti privi di documentazione vengono sottoposti ad una valutazione delle competenze, orientata a stabilire l'idoneità ad accedere all'università (FDRE, 2009).

Sebbene il Governo e le Università etiopi stiano compiendo sforzi immensi pur di offrire maggior opportunità di HE ai rifugiati, sono presenti alcune barriere che inibiscono ulteriori passi avanti.

Nonostante le sovvenzioni attuate dal governo ammortizzano il costo complessivo dell'educazione di un rifugiato del 75% (UNHCR, 2015), la scarsità di risorse economiche non permette allo Stato di allargare il raggio d'azione. Di conseguenza, la possibilità di continuare gli studi è consentita a pochi eletti, mentre la maggioranza dei rifugiati è costretta ad aggrapparsi al supporto economico dei loro familiari.

Un altro limite del sistema universitario etiope è che al suo interno non sia sviluppata una vera e propria strategia di internazionalizzazione poiché le università statali hanno cominciato ad ospitare studenti stranieri solamente negli ultimi anni. Non avendo questo tipo di esperienza, le policy universitarie attuate in sostegno ai rifugiati, si focalizzano solamente sull'accesso e non seguono l'utente durante il corso degli studi. Ne consegue che gli studenti stranieri all'interno del campus trovano un ambiente poco accomodante e avvertono un forte senso di isolamento. Ad evidenziare questa difficoltà è stato uno studio condotto all'interno di un'università etiope, focalizzato sulle aspettative e sulle percezioni degli studenti relative al clima universitario (Gebreyosus, 2018). Dalle indagini, è emerso che molti di loro non hanno trovato un contesto solidale e si sono sentiti discriminati sia dagli studenti che dai professori.

“It is very difficult to explain my feeling. If you see how students are making friends, primarily it is based on ethnic lines. Especially this year there was a lot of conflict among different ethnic groups of Ethiopia and hence, students prefer to be with students from their own ethnic group. In contrast, we are alone¹⁵”.
(Gebreyosus, 2018 pag.43)

¹⁵ Testimonianza di uno studente proveniente dalla Somalia

Una delle cause di questo problema è data dalla mancanza di eventi ed attività ricreative nelle quali sarebbe possibile costruire un legame interculturale. Di conseguenza, le relazioni tra studenti locali e stranieri sembrano essere ostili e puramente formali (Gebreyosus, 2018). Un altro motivo che ha scatenato questo distacco è legato alle differenze linguistiche. Sebbene l'inglese sia la lingua ufficiale dell'istruzione superiore in Etiopia, in molti corsi gli studenti e dagli insegnanti preferiscono utilizzare la lingua locale per gestire un dibattito o per condurre lavori di gruppo. Infatti, sempre dallo stesso studio è emerso che quando ai professori viene posto un quesito complesso o quando la lezione tratta di un argomento delicato, per non creare ambiguità, si utilizza l'Amarico¹⁶. Questo fattore è visto dai rifugiati come una barriera cognitiva e spesso influenza la motivazione a partecipare attivamente alle lezioni.

Queste problematiche gravano sul benessere psicologico degli studenti rifugiati, già lacerato da esperienze traumatiche precedenti. Emerge quindi l'importanza di supportare gli studenti in questa delicatissima transizione e ciò può avvenire attraverso la costruzione di legami fra studenti, docenti e personale amministrativo. Questo tipo di sostegno è importante per aiutare i rifugiati a ridurre lo stress e a migliorare la fiducia e la propria autostima (Wang 2007; Fahim e Haghani 2012).

CAPITOLO 2

L'INTEGRAZIONE E L'INSERIMENTO EDUCATIVO DEI RIFUGIATI: PANORAMICA EUROPEA

2.1 Introduzione: l'integrazione dei rifugiati adulti in Europa

¹⁶ Lingua principale parlata in Etiopia.

Negli ultimi vent'anni, il fenomeno dell'immigrazione è stato particolarmente avvertito in Europa. Secondo un'indagine condotta dall'Eurostat (2018), il numero di persone che migrano all'interno del continente in un anno varia tra i 3 e i 4,7 milioni. Sono svariati i motivi che spingono queste persone verso il continente occidentale e purtroppo per alcune di loro il viaggio non è una scelta volontaria bensì un bisogno di sopravvivenza. Una parte di questi migranti infatti è indotta a partire da motivi di sicurezza e chiede all'Unione Europea lo status di rifugiato e/o la protezione internazionale. Non è un caso che, secondo i Global Trends dell'UNHCR (2018), i principali paesi di provenienza dei richiedenti asilo sono Siria, Iraq, Afghanistan, Nigeria e Pakistan.

La figura sottostante (Fig.1) riproduce il numero di richieste di asilo all'interno dell'Unione Europea e, a testimonianza di quanto già affermato, le statistiche riportano un graduale aumento tra il 2008 e il 2012 ed una crescita molto più rapida nel 2013 (431 mila richieste), 2014 (627 mila richieste) e 2015 (1,3 milioni di richieste).

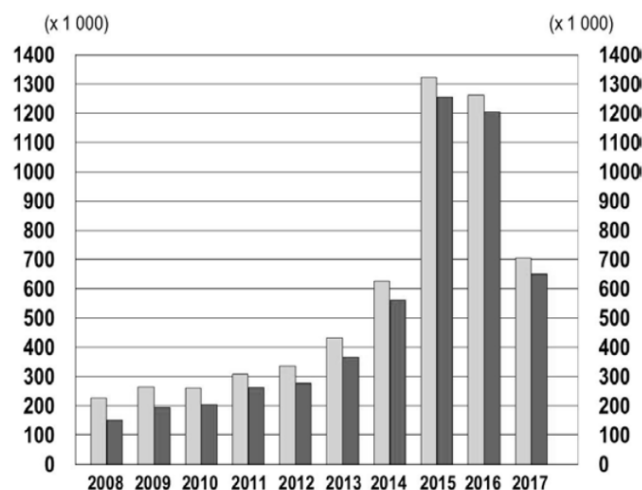


Fig.1: Numero di richieste di asilo nell'Unione Europea dal 2008 al 2017 (fonte: Eurostat 2018)

Per poter raggiungere il continente, la maggioranza dei rifugiati affronta un viaggio molto pericoloso e spesso è vittima del traffico di esseri umani. Gli spostamenti vengono effettuati sia via terra che via mare ed in entrambi i casi tramite autovetture o imbarcazioni in pessimo stato e molte sono state le persone che hanno perso la vita durante il tragitto.

Di fronte a questa situazione, diverse Nazioni hanno cominciato sorvegliare i mari ed il territorio europeo allo scopo di bloccare il traffico di esseri umani, stanare i trafficanti e porre fine all'immigrazione clandestina. Inoltre, a causa dell'istaurazione di un clima ostile da parte di alcuni *Host Country* ad accettare un alto numero di rifugiati, la percentuale di popolazione ammessa all'interno dello Stato è diminuita. Per queste ragioni, anche il numero delle partenze è stato ridotto e negli anni successivi al 2015 è stato registrato un calo delle richieste di asilo. Nel 2016, poco meno di 1,3 milioni di cittadini di paesi extra UE hanno inoltrato domanda di protezione internazionale

negli Stati membri dell'UE, mentre nel 2017 il numero è diminuito a 704,6 mila (Commissione Europea, 2019).

Per quanto riguarda i Paesi ospitanti è la Germania ad occupare il primo posto nell'accoglienza. Nel 2017 infatti lo Stato tedesco ha registrato il 30% (198,4 mila) del totale delle richieste di asilo, individuabile nel grafico sopra inserito. A seguire vi sono l'Italia (126,6 mila), la Francia (91,1 mila), la Grecia (57,0 mila), il Regno Unito (33,3 mila) e la Spagna (30,4 mila) (Commissione Europea, 2018).

È bene specificare che la prassi di riconoscimento della protezione internazionale segue linee guida standardizzate¹⁷ e perciò non tutti i richiedenti asilo nell'UE si trovano nelle condizioni in cui sono previsti lo status di rifugiato o un'equivalente protezione internazionale. Secondo le statistiche fornite dall'Eurostat (2018), nel 2017, su un totale di 1 milione di decisioni di prima istanza emesse negli Stati membri dell'UE, solamente il 46% (444 mila) ha avuto un esito positivo.

Alla luce di questi report sorgono diverse sfide riguardo a come sfruttare il potenziale umano dei rifugiati accolti all'interno degli Stati membri e a rafforzare questa priorità sono le informazioni relative all'età (Fig.2) anagrafica della popolazione rifugiata: È infatti emerso che in diverse Nazioni europee come Italia, Croazia e Cipro, il 60% dei richiedenti asilo è composto da adulti in piena età lavorativa (compresa tra i 18 ed i 34 anni), con alle spalle un background scolastico e/o professionale.

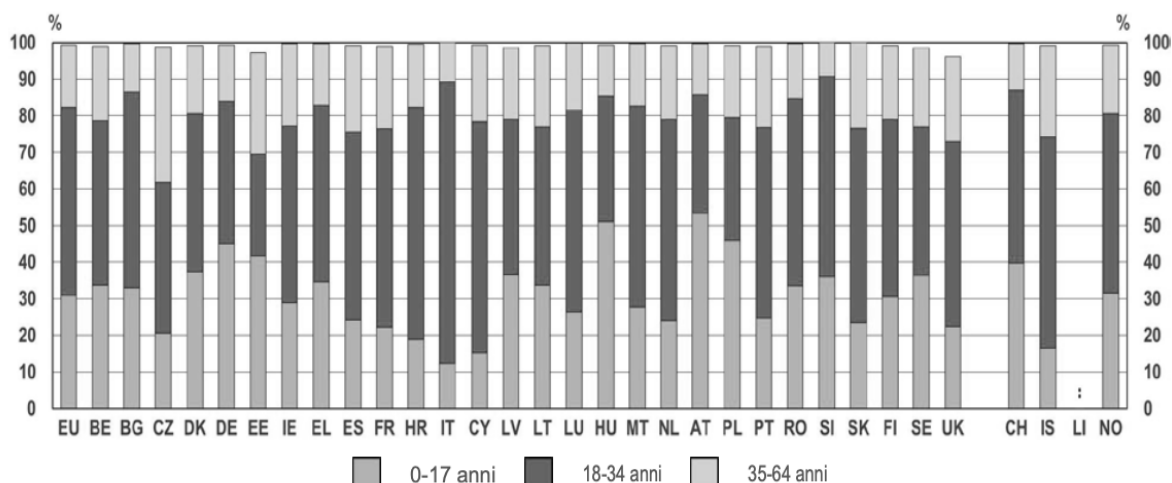


Fig. 2: Distribuzione per età dei richiedenti asilo negli stati membri dell'unione europea e dell'EFTA (fonte: Eurostat, 2018)

Sorge quindi l'importanza di rivedere i sistemi nazionali di istruzione superiore ed istruzione degli adulti e riconoscere se essi siano ottimali per includere queste persone. In relazione a ciò l'elaborato

¹⁷ Illustrate dettagliatamente nei capitoli successivi

si rifà ai risultati emersi dalle ricerche condotte dalla Commissione Europea (2019) e fornisce una panoramica multinazionale sulle politiche per l'integrazione dei rifugiati e sulle misure volte a favorirne l'integrazione adottate dai vari stati dell'unione europea nel corso di questi anni. Successivamente verranno analizzati i sistemi di HE & AE di alcuni paesi europei e le buone prassi adottate degli stessi per affrontare la crisi migratoria.

2.2 Le politiche e le strategie attuate dagli stati Europei in tema di integrazione

Ognuna delle Nazioni europee sta vivendo il fenomeno dell'immigrazione di massa in maniera differente, sia per quanto riguarda l'affluenza che in termini di gestione del problema. A questo proposito, diversi sono gli approcci strategici attuati dagli stati per l'integrazione dei rifugiati. Nel caso dell'istruzione superiore, le politiche sviluppate per i rifugiati sono disciplinate da diversi documenti, normative e strategie nazionali. Tuttavia, da un'indagine orientata a rilevare la presenza di queste policy all'interno dei paesi dell'UE, è emerso che poco più del 50% di essi prende in considerazione l'inserimento dei migranti all'interno dell'università, mentre la restante metà non ne fa proprio menzione.

La Germania è uno degli Stati con il più completo approccio politico d'inclusione del rifugiato. Nel 2015, grazie ad un piano d'integrazione sviluppato dal ministero della cultura tedesco, sono state stabilite diverse misure nazionali finalizzate al sostegno di queste categorie vulnerabili.

Tra queste emerge un piano differenziato per l'accesso all'HE, caratterizzato da una metodologia straordinaria di riconoscimento delle qualifiche pregresse per coloro che, per diverse ragioni, non sono in possesso della documentazione adatta. Gli appartenenti a questa categoria vengono sottoposti ad una prova di ingresso con lo scopo di verificare se sono o meno in possesso delle competenze necessarie per affrontare il percorso di studi (KMK 2015). Per tutte le altre persone con background migratorio ed in possesso della documentazione è stato messo a punto un sito Web ed una App nelle principali lingue degli *Home Countries* per facilitare il riconoscimento dei titoli d'accesso e favorire ulteriori programmi di supporto: orientamento, consulenza e sostegno, realizzati dalla regione (o *Land*) di competenza.

Tra le altre misure di prima assistenza pianificate esistono quelle rivolte al miglioramento delle competenze linguistiche dell'utenza. L'ufficio federale tedesco per l'immigrazione dei rifugiati (BAMF) offre corsi professionali di lingua altamente riconosciuti. La formazione in questione prevede, oltre ad un programma generale, anche più *curricula* specializzati in formazione linguistico-professionale (Cedefop, 2016).

Le iniziative di larga scala più popolari tra i Paesi rilevati sono il sostegno linguistico (presente in 13 Stati), la progettazione di borse di studio o sovvenzioni (presenti in 12 Stati) oppure l'esonero dal pagamento delle tasse universitarie.

Allo stesso modo delle policy, la Germania ha il sistema di misure più esaustivo, esso viene gestito dal Servizio Tedesco per lo Scambio Accademico (DAAD). Le misure progettate nel DAAD disciplinano le diverse fasi di frequentazione universitaria del rifugiato: ingresso, preparazione e frequentazione:

- (1) Ingresso: le iniziative sono state individuate per snellire la procedura di accesso all'università ed includono test attitudinali personalizzati, prove di lingua svolte online (inglese e tedesco) e valutazione delle competenze specifiche e trasversali.
- (2) Preparazione: le misure proposte in questa fase sono volte alla preparazione al test ammissione ed includono corsi introduttivi e linguistici, svolti in 170 università sparse per il paese. Da diverse indagini è stato individuato che le misure DAAD hanno dato la possibilità a 10400 persone di superare il test di ingresso.
- (3) Frequentazione ed inserimento: le attività proposte dal DAAD includono anche programmi volti a favorire l'inclusione dei rifugiati all'interno del campus. I progetti, gestiti in autonomia da studenti volontari, hanno come obiettivo quello di assistere gli studenti attraverso gruppi di sostegno, *Mentoring*, formazione linguistica, condivisione di appunti o conoscenze.

Un elemento singolare che emerge dai risultati dell'analisi riguarda lo stato francese. Sebbene in questa nazione non vi sia un sistema di policy nazionale adatto a disciplinare interamente l'integrazione accademica dei rifugiati, numerosi sono i servizi offerti loro. La motivazione risiede nel fatto che lo Stato ha espressamente deciso di collaborare all'inclusione accademica mediante il sostegno finanziario, demandando il compito di realizzare progetti per l'inclusione alle istituzioni universitarie. Un esempio di istituzione universitaria che gode di piena autonomia progettuale è Campus France (CF): l'Agenzia francese per la promozione degli studi universitari. È ormai da diversi anni che CF ha aderito al "consorzio *inHere*", un progetto attuato per facilitare l'integrazione e l'accesso dei rifugiati nelle università nazionali. Al fine di portare a termine la sua missione, *inHere* ha l'obiettivo di rafforzare la rete di condivisione di conoscenze tra le varie università ed il sostegno reciproco. Nel concreto, il consorzio svolge due principali attività: raccogliere e analizzare esempi di buone prassi messe in atto dai membri della partnership, al fine di individuare modelli di integrazione di successo che abbiano le potenzialità per essere estesi; fornire

delle linee guida inerenti alla formazione del personale universitario che si interfacerà con studenti rifugiati.

Grazie a collaborazioni come *inHere*, attualmente la Francia gode di numerose misure di supporto al rifugiato. Oltre al supporto linguistico ed economico, infatti, esistono diversi programmi di accoglienza e servizi di orientamento personalizzato.

2.3 Higher Education: Risposte innovative e buone prassi per l'inclusione

Con l'avvento della globalizzazione numerose università europee hanno messo in atto un processo di internazionalizzazione, adeguando i propri sistemi di supporto didattico alle esigenze degli studenti stranieri. Molti giovani rifugiati che hanno dovuto abbandonare il proprio paese e la propria università tendono a ricercare l'inserimento nei campus, dove gli viene offerta la possibilità di proseguire il proprio percorso di studi con supporti adeguati. Per questo motivo nel 2015, l'Associazione Universitaria Europea (UCE) ha sollecitato i governi e le università a rimuovere tutti gli ostacoli che impediscono agli studenti rifugiati di accedere all'istruzione superiore.

“È necessaria un'azione urgente, che richieda leadership e volontà di assumersi la responsabilità di affrontare e gestire questa crisi da parte di tutti gli attori della società, quindi anche delle università europee”. (EUA, 2015, p.1)

Nei mesi successivi al Congresso, molte istituzioni universitarie hanno sviluppato iniziative specifiche per questa categoria di studenti. Le misure attuate erano orientate alla consulenza e alla sensibilizzazione sociale, al fine di motivare i governi e gli altri attori accademici ad attuare iniziative di supporto. Una di queste è la “*Refugees Welcome Map (RWM)*”. Il progetto è stato sviluppato dall'EUA al fine di raffigurare sulla cartina europea tutte le università in grado di dar sostegno agli studenti migranti e creare una rete di comunicazione e collaborazione tra esse. Consultando il sito web della RWM, il rifugiato può ricercare l'università che risponda maggiormente alle sue esigenze. Attualmente sono 800 le università che hanno aderito al progetto mentre gli studenti che ne hanno tratto beneficio sono 17 milioni¹⁸ (Borg, 2020).

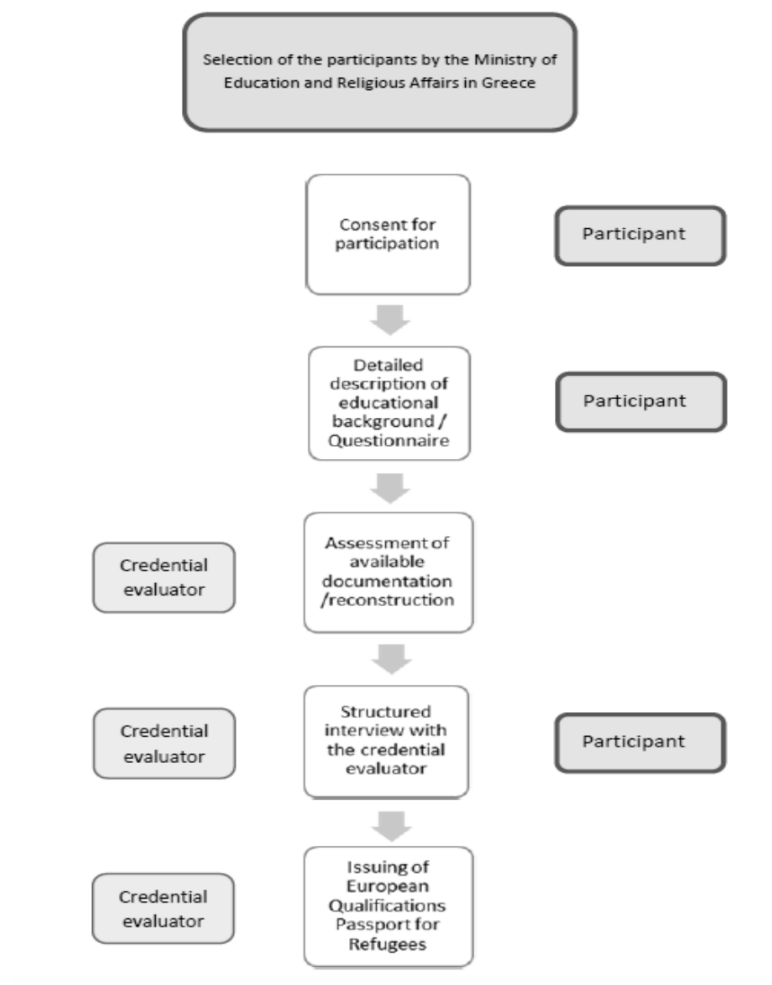
La *Welcome Map* ha costituito le fondamenta per altri progetti diretti al sostenimento degli studenti (ad esempio *inHere* sopra descritto). Tra questi emerge anche “*TandEM (Towards Empowered Migrant Youth in Southern Europe)*”: un progetto sviluppato dalla collaborazione tra l'OIM, EUA e COREIS Italiana con l'obiettivo di rendere gli Stati aderenti al progetto (Croazia, Cipro, Grecia, Italia, Malta e Spagna) più inclusivi nei confronti dello studente rifugiato. A tale scopo

¹⁸ Il dato include anche gli stranieri non rifugiati

L'Associazione Universitaria Europea fornisce raccomandazioni concrete che gli Stati membri dovranno seguire per abbattere gli ostacoli accademici. Per fare ciò, l'ente internazionale esegue frequentemente studi comparativi sulle barriere incontrate dal migrante durante la fase di accesso e frequentazione all'interno dell'università. Oltre a questo, *TandEM* ha elaborato un programma di tutoraggio studentesco e organizza seminari di sensibilizzazione all'interno dei vari campus, al fine di stimolare l'incontro internazionale.

Grazie a queste misure di sensibilizzazione le Università europee hanno cominciato a pianificare concreti sistemi di supporto per gli studenti rifugiati. Tali sistemi si suddividono in tre categorie:

- (1) Supporto accademico – credenziale: è ormai dal 2017 che è attivo il Passaporto Europeo per le Qualifiche dei Rifugiati (EQPR), un'innovazione realizzata dal Consiglio Europeo per valutare il percorso universitario di studenti che non hanno accesso alla documentazione certificante. Il processo di valutazione (Fig.4) avviene tramite un colloquio in cui il beneficiario presenta la documentazione in suo possesso e descrive il proprio background formativo ad un gruppo di 25 valutatori provenienti da diversi paesi europei.



Se l'incontro termina con esito positivo il rifugiato ottiene il passaporto europeo, un certificato che sancisce l'idoneità ad accedere all'università. Tramite l'EQPR le università hanno accesso ad informazioni credibili riguardo al candidato. Il documento, infatti, si divide in diverse sezioni dove vengono descritte le qualifiche accademiche, le esperienze lavorative e le competenze dello studente (Council of Europe, 2017). Tuttavia, non essendo un documento ufficiale, l'accesso agli studi non è garantito al cento per cento.

Secondo un'indagine della Commissione Europea (2019), gli stati in cui il progetto ha avuto più successo sono l'Inghilterra e la Norvegia. Inoltre, dal 2017 al 2019 sono state condotte 287 interviste e sono stati rilasciati 281 passaporti.

- (2) Supporto linguistico: Il progetto Erasmus+ in questi anni ha gestito un servizio online di supporto linguistico, aiutando 100.000 rifugiati nell'apprendimento della lingua. Il programma si struttura in 13 mesi e offre ai partecipanti l'opportunità di valutare gratuitamente le proprie capacità linguistiche (Borg, 2020).
- (3) Supporto finanziario: Diverse iniziative di sostegno economico sono state promosse dall'Unione Europea degli Studenti (UDE). Una di queste è nata grazie alla partnership con L'EUA ed è stata chiamata "*Together, Moving Forward*: studenti e rifugiati uniti per l'integrazione sociale ed accademica. Al momento della sua creazione, nel 2016, il progetto aveva come obiettivo quello di raccogliere fondi per costituire forme di sovvenzione che permettessero agli studenti rifugiati di affrontare le spese universitarie. Tuttavia, il lavoro dell'associazione studentesca si è tradotto anche in ulteriori attività per promuovere l'inclusione. Tra queste emergono la costituzione di linee guida e l'organizzazione di seminari per condividere *feedback e best practices*, al fine di dare ispirazione a progetti futuri.

Uno degli Stati che ha introdotto queste innovazioni al suo interno è la Turchia che ormai da un secolo rappresenta una destinazione sicura per i rifugiati. Nel corso della storia, infatti, la Nazione ha accolto migranti provenienti da Romania, Grecia, Jugoslavia, Bosnia ed Erzegovina, Bulgaria, Iraq e tuttora rappresenta la prima destinazione per i cittadini siriani in fuga (Erdogan, 2014, Potestio, Scaglia, 2017). Attualmente, la Turchia ospita 4,1 milioni di rifugiati (pari al 5% del totale) e, grazie all'esperienza acquisita negli anni, ha sviluppato diverse politiche in termini di

accoglienza ed integrazione (Erdogan, 2018). Visto che il *Temporary Protection Regulation* ha sancito il diritto di accesso all'istruzione per i titolari della protezione internazionale, le istituzioni pubbliche nazionali ed internazionali¹⁹ hanno sviluppato diverse politiche per facilitare ai rifugiati l'accesso alle università e per rispondere alle loro esigenze (Ergin, 2020).

Le Policy redatte riguardano principalmente l'accesso ed il sostegno economico. Per quanto riguarda la prima tematica, già dal 2012 diverse università hanno accolto alcuni studenti siriani, considerandoli come studenti "speciali", poiché, a causa della fuga da una guerra civile, sono sprovvisti dei documenti idonei alla procedura di immatricolazione standard. Nell'anno successivo invece è stato riformato il sistema di valutazione dei requisiti, per venire incontro a coloro che ne erano sprovvisti. Come conseguenza di ciò, si è assistito ad un'immatricolazione di massa da parte dei rifugiati siriani (Tab.1), la cui quantità ha superato il 15% del numero complessivo degli studenti stranieri (Council of Higher Education, 2019).

PAESE DI PROVENIENZA	NUMERO STUDENTI
Syria ²⁰	20.701
Azerbaijan	17.088
Turkmenistan	12.247
Iran	6.418
Afghanistan	5.826
Iraq	5.187
Germany	4.012

Tab.1 Numero di studenti internazionali e stato di provenienza 2017/2018 (Fonte: Council of Higher Education, 2019)

Infine, nel 2015 sono stati istituiti diversi corsi in arabo. Essendo la lingua principalmente parlata in Siria, questa riforma ha facilitato l'inclusione di studenti che non conoscevano la lingua turca.

Questi studenti sono stati considerati diversamente da quelli internazionali per un'altra ragione: essendo provenienti da un paese in crisi e di estrema povertà, i rifugiati non hanno la possibilità di sostenere autonomamente le spese didattiche (Ergin, 2019). Per questo motivo, nel 2014 il governo turco ha deciso di pagare i contributi di questi studenti alle università, ponendo fine alle barriere

¹⁹ Le istituzioni in questione sono: il consiglio dell'istruzione superiore (CoHE), la Presidenza per i Turchi all'Estero, le università, le NGO's e l'UNHCR.

²⁰ Si noti che lo Stato di maggior provenienza degli studenti internazionali è la Siria, motivo in più per confermare l'efficacia delle policy realizzate dallo stato in risposta alla crisi dei migranti.

economiche che rendevano difficoltoso l'accesso. Oltre all'esenzione dal pagamento universitario, lo Stato ha messo a disposizione diverse borse di studio al fine di coprire i costi esterni all'istruzione, ad esempio vitto e alloggio (YTB, 2016).

Nell'attuare queste riforme la Nazione è stata supportata dalle organizzazioni internazionali sia in materia di *know-how* e direttive che in termini di risorse. Attualmente, le misure attuate in Turchia hanno consentito a 27.000 rifugiati di iscriversi all'università.

2.4 Adult Education: Risposte innovative e buone prassi per l'inclusione

Ogni anno, a causa di conflitti, persecuzioni, violenze e violazioni di diritti, circa 100 mila rifugiati fuggono dal proprio paese per stabilirsi in un altro (UNHCR 2019). Attualmente l'85% di essi vive in paesi in via di sviluppo ed il restante 15% in Stati già sviluppati come quelli all'interno dell'Unione Europea. L'integrazione all'interno del mercato del lavoro dell'*Host Country* è un importante indicatore per calcolare il livello complessivo di inclusione di queste persone e per comprendere se le strategie di accoglienza di ogni paese siano più o meno soluzioni efficaci alla crisi migratoria (UNHCR, 2013). A tal proposito, è bene specificare che molti rifugiati, a causa della disperazione e nella fretta ad abbandonare il proprio paese, non conducono ricerche specifiche sull'occupazione e sul mercato del lavoro del territorio fissato come destinazione. Per questa ragione, una volta stabiliti nel paese ospitante, la maggior parte di loro presenta livelli inferiori di istruzione, esperienza lavorativa specifica e competenze linguistiche. Come conseguenza di ciò si è assistito ad un divario occupazionale tra i rifugiati e gli altri migranti. Il fenomeno è stato denominato dai ricercatori "*Refugee Gap (RG)*" (UNHCR, 2013).

Questa situazione era presente in Europa già nel primo decennio del ventunesimo secolo; dalle ricerche condotte da Aalandslid e Bevelander (2008, 2009, 2011) si evince infatti che in Svezia e in Norvegia i rifugiati hanno trovato diverse barriere nella ricerca di un impiego. Inoltre, è stato dimostrato che anche i rifugiati assunti risentivano di disparità con i dipendenti locali, sia in termini di stipendio che di competenze. Nel 2011 il tasso di disoccupazione di questa popolazione ha raggiunto un livello molto elevato, secondo un'indagine condotta nel Regno Unito, solamente 3 dei 71 rifugiati arrivati nel corso dell'anno avevano trovato un'occupazione (UNHCR 2013). Tra le cause dell'enorme RG sono state individuate la carenza di capacità necessarie, l'intolleranza interculturale e religiosa, il razzismo e la credenza popolare ad alcuni stereotipi. Una ulteriore causa individuata dal report è la disuguaglianza di genere: è stato dimostrato che il tasso di

disoccupazione delle donne migranti è nettamente superiore a quello degli uomini, questo perché, per motivi familiari e/o culturali²¹, vengono meno alla formazione professionale e linguistica.

Gli effetti della disoccupazione sono molteplici, possono andare dalla perdita dello status sociale all'aggravamento della salute psicologica e per questo motivo, negli anni successivi, si è cercato di ridurre questo divario.

Una risposta molto efficace è arrivata dalla Svezia, che nell'anno 2015-2016 ha investito 38,5 milioni di euro per la costituzione del “*Fast Track (FT)*”, progetto gestito dal Swedish Public Employment Service (PES). Il piano si basa sul presupposto che ogni migrante possieda già un bagaglio di competenze ma che le barriere linguistiche e credenziali gli impediscano di manifestarle. A questo proposito, il progetto include la possibilità di convalidare le competenze che un individuo già possiede attraverso un processo di valutazione condotto nella sua lingua madre. Successivamente per integrare le conoscenze linguistiche nel bagaglio culturale del rifugiato, l'iniziativa svolge corsi di svedese specifici per la professione già conosciuta e per finire un tirocinio gratuito, finalizzato all'inserimento lavorativo (Eurofound, 2015).

L'efficacia del FT sta nella sua duplicità: da un lato supporta i rifugiati nel combattere l'emarginazione, dall'altro individua tutti quei settori lavorativi in carenza di manodopera e li supporta fornendogli del personale appena formato (Ministero del lavoro, 2016). Il primo incontro tra domanda - offerta, organizzato e gestito dal PSE, ha messo in relazione il settore della ristorazione con rifugiati dotati di competenze enogastronomiche. I segmenti maggiormente interessati sono quello alberghiero, l'istruzione primaria, la salute ed il lavoro sociale. Visto l'esito positivo, la stessa iniziativa è stata proposta al settore sanitario e ha assistito alla partecipazione di rifugiati competenze inerenti alla medicina, all'infermieristica, all'odontoiatria e farmaceutica.

Per garantire un alto livello di affidabilità professionale, il PES somministra un test di valutazione ai candidati sprovvisti di certificazioni o diplomi (Luangrath, 2020).

Visto il successo del programma registrato in quel periodo, nel 2019 il governo svedese ha investito più di 180 milioni di euro per aggiungere al FT dei corsi professionali per i rifugiati, denominati “*Bridging course*”. Lo scopo di questi programmi non è solo quello di supportare coloro che hanno necessità di un supplemento formativo ma anche quello di adeguare le competenze già formate agli standard svedesi (Redfern, 2017). Oltre a questa opportunità, gli utenti possono arricchire la loro formazione corsi di educazione civico - culturale finalizzati ad apprendere i costumi e le tradizioni della società svedese.

²¹ Si pensi alle donne arabe a cui molto spesso viene imposto di non lavorare.

CAPITOLO 3

L'INTEGRAZIONE DEL RIFUGIATO NEI SISTEMI DI ADULT & HIGHER EDUCATION IN ITALIA

3.1 L'Italia e l'integrazione

L'Italia ha 60 238 522 abitanti di cui il 12% è rappresentato dai giovani, il 60% dagli adulti ed il 23% dagli anziani (Istat, 2019). L'età media, perciò, è di 45 anni poiché il paese è caratterizzato da un alto numero di anziani e da un basso tasso di fecondità (Istat 2020).

Il sistema educativo italiano, trattato nei prossimi capitoli in maniera approfondita, è suddiviso prevalentemente in area di infanzia (scuola dell'infanzia), educazione primaria (scuole elementari), educazione secondaria (scuole medie e superiori) ed istruzione superiore. Anche se il livello di istruzione è in aumento, l'Italia resta ancora sotto la media europea, questo perché sono evidenti grosse differenze sia per numero di diplomati (61% della popolazione contro il 78% europeo), che per quello di laureati (27,8% contro il 40% europeo). Le statistiche vedono le donne in vantaggio rispetto agli uomini nei livelli di istruzione, ma a causa di una contestata discriminazione di genere, i loro tassi di occupazione restano inferiori (Gaita, 2019).

Nonostante il miglioramento degli ultimi anni, l'Italia presenta un alto tasso di *Neet* (giovani che non studiano e non lavorano) a differenza di altri paesi dell'Unione europea, inoltre sta crescendo il numero di ragazzi che abbandonano gli studi.

Oltre alla discriminazione di genere, che minaccia il principio di parità di genere in trattamento sociale, relazionale e lavorativo, è notevolmente alto il tasso di discriminazione di razza/etnia; diversi infatti sono gli stranieri residenti (il cui totale corrisponde all'8,8% della popolazione²²) in Italia che hanno testimoniato sia una discriminazione sociale (percepita nell'interazione con la popolazione locale) che istituzionale (percepita nell'accesso ai servizi e nel rapporto con le autorità).

Infine, è importante affermare che dal 2008 l'Italia sta vivendo una forte crisi economica che ha danneggiato la capacità produttiva, aumentando il tasso di disoccupazione e diminuendo il potere di acquisto degli italiani. Di conseguenza, è aumentato il malcontento sociale e la disponibilità all'inclusione dello straniero. Nonostante ciò, le grandi primavere arabe, le rivolte verso regimi autoritari e le condizioni di vita critiche di popolazioni sub-sahariane, hanno portato diversi popoli a migrare dalla loro casa verso l'Italia, allo scopo di trovare asilo politico e di ricominciare una vita migliore.

Lo Stato italiano, essendo la meta più vicina a questi paesi, accoglie un numero elevato di migranti, passando quindi da Nazione di emigrati a meta di immigrazione in pochi decenni. Attualmente la Nazione è il maggior punto di arrivo dei flussi africani, la cui popolazione immigrata è passata da poche centinaia di migliaia a cinque milioni (se consideriamo solo i numeri dei regolari).

Come nelle altre crisi migratorie, anche in Italia i rifugiati intendono stabilirsi per un lungo periodo. E, visto l'elevato numero di persone in stato di fragilità, la semplice accoglienza e la sola assistenza a queste persone non è più sufficiente. Per evitare di risentire negativamente l'impatto della crisi migratoria e per trarre vantaggio da questa situazione, lo Stato italiano, ormai da diversi anni, sta attuando strategie finalizzate all'*Integrazione* di questa popolazione. Come per tutti i fenomeni complessi, è difficile dare una definizione di integrazione inequivocabile, concordata e approfondita. L'UNHCR ha descritto questo processo come "dinamico e ben costruito... In grado di coinvolgere attivamente i beneficiari, le istituzioni pubbliche e le comunità locali... con l'obiettivo di sviluppare politiche favorevoli ad una popolazione eterogenea" (UNHCR, 2020).

Sulla base di questa definizione, le ricerche di Hartmut Esser (2001) hanno identificato le quattro fasi principali del processo:

- l'integrazione comincia con l'acculturazione, che si attua tramite la trasmissione e l'acquisizione di conoscenze e competenze che consentano di interagire efficacemente nell'*Host Country*;

²² *Statistiche demografiche dei cittadini stranieri in Italia*, tuttitalia.it, 2019 (<https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-2019/>)

- la collocazione, relativa all'occupazione di una posizione (lavorativa o sociale) all'interno della comunità;
- l'interazione, nella quale il rifugiato stabilisce relazioni sociali all'interno della società;
- l'identificazione come fase conclusiva del processo che “concerne la propensione a considerarsi parte della collettività” (Esser, 2001).

Sulla base di queste osservazioni, l'integrazione appare come un processo multi-sfaccettato e si compone principalmente da tre dimensioni:

- Dimensione giuridica, in base alla quale ai beneficiari di protezione internazionale dovrebbe essere concessa la maggior parte dei diritti appartenenti ai cittadini italiani. Tra questi vi sono l'accesso all'istruzione, all'occupazione, ai servizi sociali e sanitari, al possesso dei documenti di identità e di viaggio e al diritto fondamentale di ricongiungimento familiare (UNHCR, 2020). Questi, infatti, permettono all'individuo di poter ricominciare una nuova vita all'interno dell'*Host Country*. Inoltre, dopo un periodo di tempo determinato, il rifugiato può acquisire la cittadinanza italiana.
- Dimensione economica: i beneficiari di protezione internazionale devono essere supportati nella fase di accesso al mercato del lavoro al fine di poter valorizzare le proprie competenze, esperienze ed aspirazioni. In questo modo il rifugiato potrà mantenere sé stesso, la propria famiglia e supportare l'economia del paese.
- Dimensione socioculturale: la completa integrazione si realizza quando i rifugiati acquisiscono i principi fondamentali della cultura italiana e, allo stesso tempo, la comunità ospitante incoraggia e accoglie queste persone, respingendo e combattendo la discriminazione e promuovendo la partecipazione dei beneficiari alla vita sociale del paese (UNHCR, 2020).

A fronte di questo processo, l'inserimento nel sistema d'istruzione, sia per i giovani che per gli adulti, è diventato un obiettivo centrale che l'Italia si è posta per trarre vantaggio dalla crisi migratoria. L'integrazione dei rifugiati può essere vantaggiosa per entrambe le parti. Alcune ricerche qualitative hanno dimostrato che la presenza di comunità straniere potrebbe avere un impatto positivo nella rivitalizzazione di quartieri svantaggiati, nel rinnovamento della domanda di imprese locali e nella diversificazione delle attività ricreativo-culturali (OECD, 2018). Infatti, negli ultimi anni la quantità di studenti adulti stranieri in Italia ha subito un forte incremento e ad aumentare sono anche i bisogni formativi, sempre più numerosi e svariati (in proporzione alle diverse soggettività, culture e vissuti).

Gli studenti che entrano per la prima volta nel sistema scolastico presentano necessità marcate e urgenti; oltre alle problematiche di inserimento, devono confrontarsi con la conoscenza della lingua, che può rappresentare un ostacolo enorme. Per questo motivo, moltissimi alunni stranieri hanno un ritardo scolastico, dovuto al cambiamento culturale o ad un background scolastico non adeguato al contesto italiano.

A comprovare questa situazione è il tasso di scolarità degli alunni stranieri al di sotto del 64,8%, contro l'80,9% degli italiani. In altre parole, c'è una brusca interruzione del percorso scolastico tra i 17 e i 18 anni, che impedisce a circa il 35% degli studenti senza cittadinanza italiana di realizzare una formazione più completa e utile all'inserimento nel mondo del lavoro (Casella, 2016).

L'obiettivo di questo capitolo è quello di ricercare (all'interno dei sistemi di AE ed HE) ed analizzare fonti inerenti a normative, percorsi, programmi ed iniziative sociali finalizzate all'apprendimento del rifugiato adulto, fondamentale per la futura integrazione nel contesto italiano. A questo proposito, in questo capitolo ci si soffermerà sul chiarimento e approfondimento di alcuni aspetti quali: l'istruzione e formazione degli adulti rifugiati in Italia; modalità di utilizzo delle risorse da parte dello Stato italiano per l'attuazione del processo di alfabetizzazione e istruzione dei rifugiati; identificazione delle istituzioni formative che si fanno carico dell'educazione del rifugiato adulto.

Questo capitolo si divide in tre parti principali: la prima ha come obiettivo descrivere come avviene l'educazione generale dell'adulto in Italia; la seconda invece si concentra sull'educazione dell'adulto rifugiato, ed ha lo scopo di individuare i principali fornitori e contesti di formazione e le conseguenti difficoltà. L'ultima invece è dedicata alle possibilità che alcuni studenti rifugiati hanno di accedere al sistema universitario italiano.

Essendo un fenomeno abbastanza recente, con una legislazione in costante modificazione a causa del susseguirsi di opposte ideologie politiche, è stato difficile reperire referenze non obsolete. Impossibile invece è stato trovare fonti in grado di dare una visione univoca sul fenomeno.

3.2 L'immigrazione in Italia: storia e caratteristiche generali

Prima di analizzare lo status del rifugiato e determinare quali siano le condizioni per acquisirlo è opportuno focalizzarsi sulle peculiarità del soggetto in questione. Questa esigenza nasce dal fatto che spesso si cade nell'errore di attribuire ai rifugiati le stesse caratteristiche degli extracomunitari comuni e le conseguenze di questa imprecisione influiscono negativamente sulle attenzioni e sul supporto dedicato a queste persone in difficoltà. Con il termine "Rifugiato" ci si riferisce ad una precisa definizione legale e a specifiche misure di protezione stabilite dal diritto internazionale.

A causa della diffusione di stereotipi inerenti al tema delle migrazioni, nei sistemi politici e sociali spesso il Rifugiato viene paragonato al Migrante Economico (ME). Sebbene entrambi abbiano affrontato un viaggio caratterizzato da sofferenza e traumi ed entrambi versino in una situazione di estrema fragilità (economica, fisica e psicologica), le ragioni che hanno spinto queste due categorie di migranti a lasciare la propria casa sono diverse. La ragione per cui vengono definiti in questo modo è data dal fatto che i ME decidono di lasciare il proprio paese non a causa di una diretta minaccia di persecuzione o di morte (come nel caso dei Migranti Forzati), ma soprattutto per migliorare la propria vita attraverso il lavoro, in alcuni casi per l'istruzione, per ricongiungersi con la propria famiglia o per altri motivi (UNHCR, 2015). A differenza dei rifugiati che non possono tornare a casa senza andare in contro a pericoli, sui ME non grava questa minaccia e se decidessero di tornare a casa, continuerebbero a ricevere la protezione del loro governo.

Per poter costituire un sistema in grado di fornire al rifugiato tutta la protezione ed il sostegno che necessita, l'Italia nel 1951 partecipò alle convenzioni di Ginevra e al protocollo di New York (1967). Questi congressi, condotti dalle Nazioni Unite, hanno avuto il compito di definire lo status di rifugiato e di stabilire in che modalità esso può essere conferito.

Come stabilito dalla Direttiva europea del 2004 e dal Decreto legislativo 251 del 2007, una persona straniera che entra in Italia ha il diritto di fare richiesta di protezione internazionale. La domanda viene poi esaminata dalla Commissione Territoriale competente che, dopo apposita audizione, decide se concedere o meno la protezione internazionale, che può prendere due forme: lo status di rifugiato o la protezione sussidiaria. Questi due tipi di protezione sono da considerarsi un'attribuzione identitaria e legale, che impone ai paesi che ospitano un individuo in possesso di questo status di tutelarlo, proteggerlo e di non respingerlo nel paese d'origine.

L'acquisizione dello status di rifugiato comporta il riconoscimento di diritti e di doveri, uguali a quelli appartenenti ai cittadini italiani. Il detentore di questo titolo potrà infatti svolgere attività lavorativa sia autonoma che subordinata, ottenere un titolo di viaggio equipollente al passaporto, richiedere l'ingresso in Italia dei propri familiari, accedere al pubblico impiego, accedere al servizio sanitario nazionale, alle prestazioni assistenziali dell'Inps, agli studi e all'istruzione. Il rifugiato inoltre sarà soggetto all'applicazione delle norme civili, penali ed amministrative italiane. In più, il titolare avrà diritto a un permesso di soggiorno di durata quinquennale, dopodiché potrà richiedere la cittadinanza italiana²³. Tramite questo documento, sarà possibile acquisire i diritti relativi alla cittadinanza, ad esempio quello di voto.

²³ https://www.dirittierisposte.it/Schede/Persone/Immigrazione-e-cittadinanza/richiesta_di_asilo_e_rifugiati_id1120473_art.aspx#Come%20si%20richiede%20la%20protezione%20internazionale

Qualora i requisiti non siano adeguati all'accoglimento della domanda d'asilo è prevista un'altra forma di protezione internazionale, quella Sussidiaria. Questo titolo è attribuito a qualsiasi soggetto che non dimostri di aver subito una persecuzione personale ai sensi dell'art. 1 della Convenzione di Ginevra del 1951, ma tuttavia dimostri **il rischio di subire un danno grave se tornasse nel suo paese di origine**. Per danno grave si intende: la condanna a morte o all'esecuzione, la tortura o altra forma di trattamento inumano, la minaccia grave e individuale alla vita derivante dalla violenza indiscriminata in situazione di conflitto armato interno o internazionale (Guerrieri, 2017).

Secondo le indagini dell'UNHCR, dall'inizio del 2021 circa 1.109 rifugiati hanno varcato il confine italiano, sia via terra che tramite mare (UNHCR, 2021).

I migranti arrivati in Italia attraversando il mediterraneo ammontano a 1.039. Essi sono sbarcati nei porti della Sicilia o della Calabria. Una gran parte proviene dal corno d'Africa e dall'Africa occidentale, specialmente dall'Eritrea e dalla Guinea. La totalità ha viaggiato su imbarcazioni di fortuna e per questo è stato necessario il salvataggio in mare da parte della guardia costiera italiana e dalla NGO Ocean Viking. Con l'avvento del Covid-19, l'UNHCR e i diversi attori di soccorso hanno rafforzato il legame di collaborazione con la Croce Rossa al fine di applicare durante le operazioni di soccorso le norme di quarantena vigenti.

Per quanto riguarda i migranti arrivati in Italia via terra si stima che nell'anno corrente circa 70 persone abbiano attraversato il confine italo-sloveno, vicino a Trieste (UNHCR, 2021).

Gli arrivi del 2021 sono stati aggiunti al numero complessivo di rifugiati calcolato nel 2020 e il totale stimato è di 208 mila persone in possesso di titoli di protezione. Se si paragonasse questo numero a quello dei cittadini italiani si otterrebbe che su mille abitanti solamente due di loro sono rifugiati. È opportuno sottolineare che la cifra sopra riportata non è stata raggiunta in breve tempo, ma è la conseguenza di decenni di migrazioni.

Quando si parla di rifugiati, diritto di asilo o migrazioni in Italia si commette spesso l'errore di pensare che si tratti di un fenomeno recente; invece, è un fenomeno strutturale da almeno 25 anni o più. I primi gruppi di stranieri (nel paese) erano costituiti da sfollati ed ex prigionieri oppure profughi della diaspora ebraica. Per poter dar loro un rifugio (in questi anni) vennero allora allestiti diversi campi profughi, ristrutturando anche le vecchie prigioni utilizzate durante la guerra.

Nel corso degli anni Sessanta e dei primi anni Settanta del Novecento si registrano i primi movimenti migratori verso l'Italia: si trattava di rifugiati provenienti da paesi dell'Africa settentrionale, quali Eritrea e Somalia.

La quantità di rifugiati si alzò ulteriormente nel decennio successivo a causa della dissoluzione della Jugoslavia di Tito.

Con la caduta del muro di Berlino, si registrano le prime mobilitazioni antirazziste di massa, entra in vigore la legge Martelli (1990) con lo scopo di regolare dettagliatamente l'immigrazione, ridefinire lo status di rifugiato, precisare le modalità di ingresso e respingimento alla frontiera e il soggiorno in Italia. Negli anni successivi, il parlamento emana la legge Turco-Napolitano (1998) che prevede:

- (1) Una serie di doveri e diritti dello straniero sul territorio in Italia
- (2) Tutti i casi in cui allo straniero era concessa la richiesta d'asilo
- (3) La garanzia dell'assistenza sanitaria.

A inizio millennio viene emanata un'ulteriore riforma in tema rifugiati: la legge Bossi-Fini (2002), in cui si prevede una restrizione e una disincentivazione all'arrivo dei migranti in Italia.

Infine, l'ultima ondata migratoria fu conseguenza dell'esplosione delle primavere arabe (2011) in Nord-africa e in Medio Oriente. Il fenomeno, oltre all'Italia, ha visto coinvolti tutti i paesi dell'unione europea. Gli arrivi recenti hanno messo alla prova lo stesso sistema d'asilo europeo facendone emergere tutte le fragilità. Davanti a questo fenomeno, l'Italia ha spesso preso posizioni protettive piuttosto che inclusive, ne sono testimoni alcuni decreti, fra cui il decreto Salvini del 2018 (attualmente modificato dal decreto Lamorgese 2020), orientato a ridurre le forme di protezione internazionale, sussidiaria ed il numero di permessi di soggiorno rilasciati per motivi umanitari.

Tra i rifugiati residenti in Italia, 77% ha un'età compresa tra i 18 e i 34 anni. Questo dato indica che è necessario attuare una strategia efficace per integrare queste persone, e far sì che possano contribuire allo sviluppo nazionale tenendo conto che questi giovani potrebbero essere già in possesso di un bagaglio culturale e professionale pregresso (Commissione Europea, 2019). Per questa ragione, oltre alla formazione professionale è necessario che all'interno dei programmi pianificati per l'integrazione siano inclusi percorsi di convalida delle conoscenze/competenze, che facilitino l'accesso alle università o al mercato del lavoro.

Tuttavia, da un'indagine condotta nel 2019 è emerso che i giovani adulti migranti hanno molta difficoltà ad ottenere un impiego; la ragione è da attribuire ad una brusca interruzione dell'istruzione e alla conseguente mancanza di *hard e soft skills* (Santagati, 2019).

Un'altra fatica sperimentata dai nuovi arrivati è legata all'apprendimento della lingua italiana; per il rifugiato questo ostacolo è equiparabile ad una barriera che impedisce di esprimere il proprio potenziale.

Per questa ragione, molti titolari di protezione internazionale sono disoccupati e subiscono l'emarginazione sociale. Negli ultimi anni, infatti, il tasso di *Neet* del paese si è alzato del 10% e di conseguenza anche l'opinione degli italiani rispetto all'integrazione di queste persone ha subito una connotazione negativa. Infatti, il 24% degli italiani è convinto che i rifugiati non si sforzino per integrarsi nella società italiana. Ne consegue il diffondersi della percezione che l'Italia abbia perso il controllo della situazione e che le autorità siano incapaci di gestire efficacemente il fenomeno migratorio (Dixon, 2018).

Dopo aver compreso l'impatto drammatico che l'emarginazione dei migranti adulti sta avendo all'interno del paese, gli attori educativi dello Stato hanno investito risorse²⁴ al fine di supportare l'istruzione e l'integrazione socioeconomica di queste persone. L'ondata di restaurazione educativa ha investito sia i sistemi di AE che quelli di HE, in modo da venire incontro ad un'utenza molto varia. Per quanto riguarda i rifugiati che nella loro *Home Country* svolgevano un impiego, già dal 2010 è stato dimostrato che l'inserimento in percorsi di formazione professionale permetterebbe loro di apprendere le competenze mancanti²⁵ per soddisfare la domanda di lavoro italiana e ricominciare a lavorare (Glassier, 2010).

Per i rifugiati che invece frequentavano l'università è emersa l'importanza di dar loro la possibilità di proseguire gli studi in Italia. Infatti, una volta conseguito il diploma, queste persone potranno dare il loro contributo in settori più intellettuali; tramite la condivisione di tradizioni e le buone pratiche del paese di origine potrebbero diversificare l'ambiente di lavoro ed arricchire la cultura locale.

Non essendo in possesso della documentazione idonea per accedere ai corsi, la riforma universitaria, oltre a supportare lo studente durante la frequentazione, deve rivedere i sistemi di immatricolazione.

Infine, apprendendo gli usi e i costumi sociali, i migranti adulti troveranno più facilità ad integrarsi con le comunità locali e ad abbattere gli stereotipi che spesso vengono loro attribuiti.

In base a questa premessa, i prossimi capitoli illustreranno come l'Italia abbia riformato i propri sistemi educativi per dare la possibilità a queste persone di ricoprire un ruolo attivo nell'*Host Country*.

²⁴ Attività tuttora in corso

²⁵ Ad esempio, le competenze inerenti alla lingua italiana

3.3 l'integrazione dei rifugiati nel sistema di Adult Education italiano

3.3.1 Caratteristiche del sistema di AE

Nel contesto italiano, e allo stesso modo in quello europeo, il termine “Educazione degli adulti” fa riferimento o quell’insieme di attività il cui scopo è l’arricchimento culturale, la riqualificazione e la mobilità professionale. La pianificazione e l’attuazione di queste attività possono avvenire mediante una collaborazione tra scuola e comunità locali; nel processo infatti, vengono coinvolte imprese, organizzazioni e tutti quei soggetti attivi nel sociale sul determinato territorio (Epale Italia, 2021).

Tali attività possono fungere sia come prolungamento che come integrazione dell’educazione ricevuta durante la scuola dell’obbligo o addirittura in sostituzione ad essa per gli individui che hanno prematuramente abbandonato il percorso scolastico. Specialmente nell’ultimo caso, risulta più specifico parlare di “istruzione degli adulti”, poiché il termine “educazione” è molto generale, poiché fa riferimento a qualsiasi attività organizzata (anche informale) finalizzata all’arricchimento culturale. Infatti, con il termine “Istruzione degli Adulti” indichiamo le attività educative volte all’acquisizione di un titolo di studio, finalizzate all’elevazione del tasso di istruzione e dell’indice di benessere della popolazione.

Gli organi principali per l’istruzione degli adulti in Italia sono i “Centri Provinciali per L’istruzione degli Adulti (CPIA)”, attivati nel 2012 e regolati dal decreto n.293 (Epale Italia, 2012).

I destinatari a cui è rivolto il servizio erogato dai CPIA, possono essere: adulti, anche stranieri, desiderosi di conseguire il titolo di studio relativo al primo ciclo di istruzione; adulti, anche stranieri, desiderosi di conseguire il titolo di studio conclusivo del secondo ciclo d’istruzione; Adulti con necessità di alfabetizzazione e giovani desiderosi di acquisire il titolo del secondo ciclo di istruzione ma impossibilitati, per validi motivi, a frequentare la scuola durante il giorno.

Essendo un’istituzione dedicata ad un’utenza le cui necessità divergono da quelle dei giovani studenti, il governo ha deciso di conferire a questi centri la stessa autonomia delle istituzioni scolastiche. Per questo motivo i CPIA sono considerati come una “tipologia di istituzione scolastica autonoma” (Miur, 2012), con un proprio organico ed uno specifico assetto didattico-organizzativo.

Dall’ultima rilevazione statistica a cura del Ministero dell’istruzione il numero dei CPIA risulta essere di 130 strutture distribuite su tutte le Regioni del territorio nazionale

(Eurydice, 2018). Ognuna di esse, dal punto di vista amministrativo, si articola in una sede centrale ed un numero indefinito di sedi associate²⁶ nelle quali vengono erogati i corsi.

La funzione della sede centrale è di coordinare e pianificare le attività didattiche, definendone i criteri e le modalità. L'obiettivo è quello di ricercare nel mercato del lavoro quali siano i requisiti di occupabilità e successivamente di strutturare il piano educativo in modo da rispondere in maniera ottimale a tali requisiti.

Nell'attuare questa strategia, i CPIA si servono di relazioni strategiche con attori sociali ed economici locali.

I percorsi di istruzione ricavati da questo processo sono classificabili in tre tipologie:

- (1) Percorsi di primo livello, equiparabili al primo ciclo di istruzione. Questa attività dà allo studente rifugiato la possibilità di conseguire un diploma attestante l'acquisizione delle competenze di base, connesse all'obbligo d'istruzione, relative alle attività e agli insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e dei tecnici (Tucci, 2016)
- (2) Percorsi di Alfabetizzazione e di Apprendimento della Lingua Italiana (AALI), finalizzati all'acquisizione delle competenze di lingua italiana, necessarie per l'accesso al mercato del lavoro. Il migrante conseguirà un diploma attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue elaborato dal Consiglio d'Europa (Tucci, 2016).
- (3) Percorsi di secondo livello, il cui obiettivo è far acquisire allo studente competenze tecniche professionali e/o artistiche.

È necessario precisare che, per potersi iscrivere ai centri, l'individuo deve aver compiuto i 16 anni di età senza però aver superato i 65 anni. Inoltre, è necessario registrarsi e superare una graduatoria che si forma nell'ordine cronologico di iscrizione

A seguito della pubblicazione di un'indagine comparativa internazionale, strutturata per valutare le competenze degli adulti in 24 Paesi, sono emerse alcune criticità sulla formazione erogata nei CPIA nazionali. Per quanto riguarda la *literacy*, l'Italia si posiziona all'ultimo posto mentre per la *numeracy* al penultimo. Inoltre, il 70% del campione considerato possiede una bassa distribuzione delle competenze. In altre parole, molti individui sono competenti esclusivamente nel proprio impiego, senza però possedere un

²⁶ Generalmente sono istituzioni scolastiche di primo e di secondo livello

adeguato bagaglio di competenze generali, necessarie qualora si dovesse cambiar lavoro (Poliandri, Epifani, 2020). Sono state individuate diverse cause di questa situazione, riconducibili ai seguenti punti di debolezza: difficoltà a individuare e coinvolgere i portatori di interesse nella definizione degli obiettivi e delle strategie operative; scarso coinvolgimento degli studenti in attività extra-didattiche; mancanza di un rilevante confronto con altri CPIA²⁷.

Attualmente appare impossibile affidare tutta la responsabilità dell'integrazione dei migranti ai CPIA, poiché i percorsi formativi al suo interno sono di carattere standardizzato piuttosto che inclusivo. Vale a dire che i programmi realizzati da questi centri sono uniformati per tutti gli adulti e quindi non tengono conto dei limiti e delle necessità degli studenti rifugiati. Per essere capaci di adattarsi in un nuovo contesto sociale, i migranti hanno bisogno di un supporto specifico, orientato ad abbattere le diverse barriere d'apprendimento derivanti dalla migrazione: analfabetismo sociale e linguistico, traumi psicologici debilitanti, scarse risorse finanziarie e necessità di trovare un impiego per poter mantenere la propria famiglia. A questo proposito, il sistema di istruzione italiano fa affidamento ad altri soggetti attivi sul campo. Essi appartengono al terzo settore (NGO's, organizzazioni di volontariato, assistenza sociale) e rivestono un ruolo fondamentale nel pianificare e promuovere progetti finalizzati alla sensibilizzazione dei rifugiati rispetto alle proprie risorse e all'orientamento degli stessi all'interno del mercato del lavoro, con lo scopo di trovare un *matching* tra le domande provenienti dalle imprese e le competenze di ogni rifugiato. In queste attività, il significato di apprendimento viene inteso in maniera duplice: come percorso che conduce all'acquisizione di competenze tecnico-professionali e come processo che porta ad una maggior conoscenza di sé e delle proprie potenzialità.

Molte di queste NGO operano sia nella fase di prima accoglienza che in quella di integrazione dei rifugiati. Per garantire modalità ottimali di supporto spesso le organizzazioni collaborano tra loro.

Le due organizzazioni più coinvolte nell'inclusione degli adulti migranti sono Intersos e Caritas Italiana²⁸ (Zago, 2018).

²⁷ RAV, *Rapporto di AUTOVALUTAZIONE*, Ufficio CPIA Centroponente (<https://www.cpiacentroponentege.edu.it/downloadAllegatiSito.php?idFile=7>)

²⁸ Si tratta in realtà di un organismo pastorale per la promozione della carità piuttosto che di una ONG. Esso ha come scopo quello di promuovere "la testimonianza della carità nella comunità ecclesiale italiana... con particolare attenzione agli ultimi e con prevalente funzione pedagogica (art.1 dello Statuto)". Per questa ragione la Caritas Italiana, nel corso degli anni, ha stretto legami di affiliazione con diverse ONG incaricate di compiti diversi tra cui quello di favorire l'integrazione dello straniero e/o del rifugiato.

Intersos è un'organizzazione internazionale che, oltre all'assistenza sanitaria e al supporto legale, garantisce programmi di orientamento ai servizi del territorio. Inoltre, l'associazione organizza programmi educativi, volti a favorire l'integrazione di migranti e minori in difficoltà in Italia, allo scopo di contrastare l'emarginazione.

Nel 2011, con l'obiettivo di integrare alla formazione anche l'ascolto delle esigenze del singolo rifugiato, l'ONG ha istituito dei progetti finalizzati al sostegno psicologico e alla mediazione interculturale.

La Caritas Italiana invece supervisiona l'attività di Enti preposti alla formazione professionale che organizzano corsi di alfabetizzazione e corsi per l'acquisizione delle competenze necessarie per l'inserimento nel mondo del lavoro e per l'esercizio dei diritti di cittadinanza. Tra questi emerge L'ENGIM (Ente Nazionale Giuseppini del Murialdo), un'associazione senza fini di lucro che opera per lo sviluppo professionale dei giovani e dei lavoratori. L'organizzazione svolge attività di orientamento e di formazione prevalentemente negli ambiti della produzione, della manutenzione, dell'informatica e della telematica, utilizzando metodologie didattiche innovative e offrendo opportunità di stage tirocini e stage presso le aziende partner (Caritas 2016).

3.3.2 L'accesso dei rifugiati al sistema di AE

Negli anni Novanta la presenza dei rifugiati in Italia è diventata significativa, tanto che dal censimento del 2001 è emerso che l'incidenza percentuale della popolazione straniera sul totale è passata dallo 0,6% del 1991 al 2,3% alla fine del millennio (Colucci, 2018). Grazie al miglioramento delle informazioni statistiche inerenti a questo tema, si è potuto identificare questo decennio come la "Fase del consolidamento dell'immigrazione straniera" (Colucci, 2018, pag.103).

Per gestire questa situazione in maniera ottimale, nell'anno 1998 in Italia è stato emanato il Testo Unico sull'Immigrazione (TU, oppure Decreto Legislativo 286/1998), il cui obiettivo è quello di disciplinare tutto il percorso di inclusione del rifugiato, dall'accoglienza all'integrazione²⁹. Per quanto riguarda l'*Adult Education*, grande importanza è attribuita all'articolo N.39 in quanto assicura "la parità di trattamento tra lo straniero ed il cittadino italiano" (Testo unico sull'Immigrazione, 1998). Con questo termine s'intende che gli adulti non italiani (e perciò anche i rifugiati) possiedono le stesse opportunità di accesso ad esperienze formative di quelli italiani.

²⁹ Il TU è attualmente in vigore e negli anni ha subito diverse modifiche.

È opportuno precisare che con il termine “Parità di Trattamento” s’intende attribuire agli adulti non italiani le stesse possibilità d’accesso alle esperienze formative di quelli italiani. Dunque, non è da confondere con l’“Uguaglianza nel trattamento” in quanto, gli studenti provenienti da un contesto migratorio, specialmente se adulti, incontrano spesso difficoltà nell’adeguarsi ad un nuovo, e totalmente diverso, ambiente di apprendimento. Risulterebbe quindi scorretto trattare uno studente rifugiato in condizioni di fragilità, con bisogni specifici, allo stesso modo di uno studente italiano senza questi bisogni.

Dinanzi a questo problema, la Commissione Europea ha stipulato diverse linee guida per sostenere gli Stati membri nel difficile compito di orientare ed inserire gli adulti migranti nei propri sistemi di istruzione. Una di queste è il “piano d’azione della commissione europea sull’integrazione dei cittadini di paesi terzi” (2016), stipulato per perseguire tre specifici obiettivi: i) integrare i migranti nel sistema d’istruzione nel minor tempo possibile tenendo in considerazione i percorsi di studio già ultimati dal migrante; ii) valorizzare le competenze pregresse del singolo per prevenire uno scarso rendimento scolastico o l’esclusione sociale; iii) promuovere la comunicazione e la condivisione interculturale valorizzando il rifugiato come persona e come potenziale ricchezza per la società ospitante³⁰.

Per attuare le linee guida date dall’Unione Europea, lo Stato italiano ha emanato il “Piano Nazionale d’Integrazione dei Titolari di Protezione Internazionale (PNITP)”, in conformità con Testo Unico sull’immigrazione. Questo modello è basato su un accordo bilaterale tra lo Stato italiano ed il rifugiato, in cui il primo, oltre a tutelarne i diritti fondamentali, fornisce al migrante tutti gli strumenti che consentano di acquisire la lingua, la cultura ed i principi della costituzione italiana. Il rifugiato a sua volta si impegnerà ad apprendere la lingua italiana e a superare un test che certifichi l’acquisizione di un’adeguata padronanza di essa (livello A2)³¹. Oltre a ciò, il rifugiato avrà l’obbligo di acquisire conoscenze essenziali anche in materia di principi costituzionali e funzionamento delle istituzioni. Solamente così il Rifugiato avrà la possibilità di inserirsi nel sistema di istruzione italiana e di veder rinnovato il permesso di soggiorno dopo cinque anni dalla sua emissione.

Nell’attuazione dell’accordo i rifugiati possono fare riferimento ai CPIA i quali offrono gratuitamente “percorsi di alfabetizzazione ed apprendimento della lingua italiana”. Questi corsi, dalla durata di duecento ore, permettono all’individuo di raggiungere il livello A2, sufficiente per il prosieguo degli studi (sempre realizzabili nei CPIA) e per il rinnovo del

³⁰ https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/education-and-migrants_it

³¹ *Piano nazionale d’integrazione dei titolari di protezione internazionali*, Ministero dell’interno, Dipartimento per le libertà civili e l’immigrazione, (<https://www.interno.gov.it/sites/default/files/piano-nazionale-integrazione.pdf>)

permesso di soggiorno³². Spesso, all'interno di questi corsi, sono compresi insegnamenti di storia e costituzione italiana, istituzioni centrali e territoriali, diritti e doveri dei cittadini, diritti di istruzione e altre informazioni pratiche orientate all'inserimento stabile di un nuovo cittadino. Un esempio di questa offerta si trova presso il CPIA di Monza, dove vengono promossi corsi di lingua e cultura italiana, essenziali come strumento alla base di un percorso di istruzione ed integrazione. Per iscriversi ad essi il migrante dovrà semplicemente svolgere un test di ingresso in cui verranno valutate le conoscenze pregresse, in modo da orientarne l'apprendimento futuro.

Con la finalità di favorire l'accesso alla formazione linguistica, civile e professionale da parte dei richiedenti asilo, il ministero dell'interno ha organizzato un supporto nell'orientamento.

Lo scopo è quello di accertarsi delle competenze possedute dai rifugiati (in ambito formale, non formale e informale) e determinarne il percorso formativo più adatto ad integrare i contenuti culturali mancanti. Questo processo si compone di più azioni: si comincia con un'intervista guidata concernente le esperienze pregresse di apprendimento e in ambito professionale e con la presa visione della eventuale documentazione prodotta dai corsisti a supporto delle competenze dichiarate. Successivamente vengono somministrate loro delle prove linguistiche di posizionamento a partire dal livello pre-A1.

Sulla base della valutazione ottenuta, viene proposto al rifugiato il modulo didattico più idoneo.

Inoltre, è prevista un'attività "complementare", divisa in più servizi. Tra questi vi sono: servizi di informazione erogati in collaborazione con enti pubblici e privati; servizi di tutoring, mediazione linguistica e culturale: servizi finalizzati a facilitare l'accesso dei cittadini stranieri alle azioni formative, come ad esempio il Baby-sitting per i figli dei rifugiati oppure i rimborsi delle spese di viaggio (Ministero dell'Interno, 2012).

Sebbene la buona padronanza della lingua sia fondamentale all'inserimento nella società e alla partecipazione ad essa, "l'accordo bilaterale" ha incontrato diverse critiche legate alle condizioni di disagio e stress in cui si trovano i migranti nel superamento dell'esame e nel mantenimento dell'accordo. Secondo alcuni, infatti, la procedura utilizzata dallo Stato italiano ha assunto esclusivamente la forma di "meccanismo burocratico", trascurando tutti i principi di valorizzazione delle competenze pregresse del migrante e di attenzione alla singola persona, promossi dall'Unione Europea. La modalità utilizzata sembra escludere

³² <https://www.miur.gov.it/web/guest/istruzione-per-gli-adulti-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti>

l'idea di apprendimento della lingua ed inserimento nel territorio come processi bisognosi di tempo, portando ad un inasprimento della situazione personale e psicologica del migrante (Vanzillotta, 2018).

3.3.4 progressi, limitazioni e problematiche rinvenute nel processo di promozione dell'AE

Dalle politiche europee risalta in maniera significativa lo stretto legame tra la valorizzazione delle competenze linguistico-culturali dei migranti e la loro inclusione. Per avere un'integrazione di successo quindi la missione degli attori educativi è quella di esplorare le risorse comunicative e le abilità dei propri studenti in modo da renderli partecipi del proprio processo di inclusione nel Paese di arrivo (Simpson, Whiteside 2015).

In Italia, la gestione delle fasi di accoglienza ed integrazione spetta alle Regioni e agli Enti Locali ma nella totalità dei casi questi organi collaborano con gli attori territoriali, poiché maggiormente inseriti nel contesto locale e nel mercato del lavoro.

Come si evince dal grafico sottostante (Fig.1), gli enti non politici hanno un ruolo fondamentale nella realizzazione di iniziative di formazione.

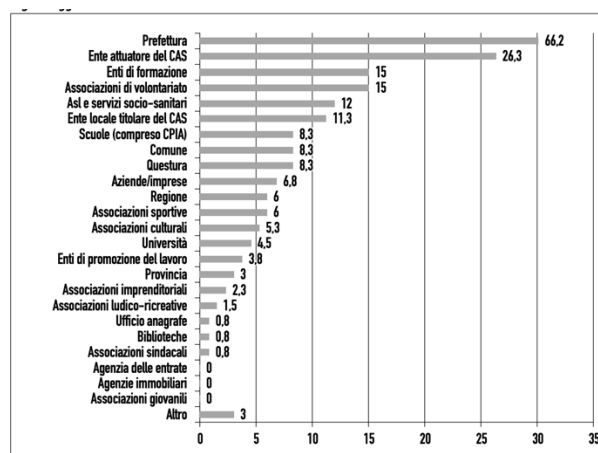


Fig.1: Soggetti realizzatori di iniziative di integrazione (Fonte: Baldoni, De Sanctis, 2017)

Le peculiarità dell'intervento variano a seconda della tipologia dell'organizzazione stessa. Dai risultati di un'indagine condotta a livello nazionale emerge infatti che i maggiori promotori di iniziative mirate all'inserimento socio-lavorativo sono gli Enti di formazione e le aziende. Organizzazioni di diverso tipo, come quelle ludico-sportive, si focalizzano su progetti mirati all'inserimento dei rifugiati nelle comunità locali attraverso l'esercizio degli sport (Baldoni, De Sanctis, 2017).

Uno dei compiti principali del Governo è quello di monitorare, tramite l'organo della Prefettura, la presenza di iniziative di supporto, classificando i diversi progetti esistenti sul territorio e gli enti impegnati nella gestione.

Le iniziative esistenti in Italia il cui focus è l'istruzione dei migranti, si dividono in formazione linguistica e formazione professionale e sono finalizzate entrambe all'inserimento socio-lavorativo. Per ognuna delle due aree sono state raccolte le criticità riscontrate al primo impatto con l'utenza. Attraverso questi dati, gli attori coinvolti nel processo hanno saputo elaborare opportuni aggiustamenti.

La Formazione linguistica. Nel corso della sperimentazione sono stati individuati diversi fattori che hanno influenzato (spesso in negativo) l'apprendimento della lingua da parte dei rifugiati. Tra questi vi sono il numero insufficiente di ore erogate, le capacità linguistiche pregresse del singolo, il livello di scolarizzazione, le metodologie di insegnamento non appropriate ed una scarsa spinta motivazionale. A seguito della segnalazione di queste criticità sono state individuate iniziative di successo caratterizzate dall'utilizzo di metodologie innovative di insegnamento. Tra queste emerge In-Migrazione, una cooperativa sociale che, in collaborazione con la prefettura di Roma, ha omologato una metodologia di insegnamento fondata sulla pedagogia espressiva: partendo dalla messa in scena di racconti, fiabe e storie della mitologia classica italiana e dei paesi di origine, i migranti possono apprendere la lingua italiana ed allo stesso tempo offrire momenti di spettacolo alla comunità locale.

La Formazione Professionale. Molti rifugiati percepiscono l'inserimento lavorativo come un obiettivo quasi irraggiungibile. Le ragioni di questo limite sono da attribuire alle condizioni del rifugiato e della società ospitante. Il migrante, infatti, non ha una rete familiare o amicale a cui chiedere sostegno. L'isolamento è aggravato dalla presenza di traumi psicologici, subiti durante il viaggio. Dall'altro lato, a seguito della diffusione di stereotipi, molti imprenditori preferiscono non assumere il rifugiato per lavori qualificati, esponendolo di conseguenza al lavoro nero o alle organizzazioni criminali. Di fronte a queste criticità nasce l'esigenza di investire sulla formazione, partendo dalla comparazione di competenze e aspettative professionali della singola persona con le esigenze del contesto locale. Il fine è quello di accompagnare l'uscita dei beneficiari dal sistema di accoglienza (SPRAR) e di prevenire lo sfruttamento lavorativo.

Una delle principali misure attive di inserimento lavorativo è l'investimento sulla formazione, a partire dalle competenze, aspettative e capacità professionali della singola persona, nonché dalle opportunità offerte dal contesto locale.

Diverse province italiane sembrano aver compreso la necessità di investire sui *Vocational Educational Training Programs*. Tra queste emerge la prefettura di Udine, che ha progettato, assieme al CEFS³³, un corso professionalizzante di Tinteggiatura e Decorazione e uno di Pavimentazione. Oltre alla parte teorica è previsto un periodo di stage, svolto in cantieri didattici e in imprese locali. Le finalità di questo percorso sono di favorire lo sviluppo dell'*Employability* dei rifugiati e di abbattere gli stereotipi che ostacolano la loro assunzione.

Quanto è emerso dalla ricerca è sufficiente per affermare che il sistema di istruzione italiano, abbia fatto molti progressi nell'ampliamento che attualmente è adatto a rispondere alle diverse esigenze/difficoltà di apprendimento.

Tuttavia, l'attenzione ai bisogni dei rifugiati che è stata impiegata nella fase di progettazione, sembra non tradursi in maniera ottimale nelle attività di supporto dei rifugiati che si iscrivono ai corsi di studio. Malgrado la lunga tradizione di integrazione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali (BES), in Italia ci sono ancora molte aree di impreparazione del corpo docente e del personale nel trattare bisogni individuali di specifiche categorie o persone (Colombo, 2006). Di conseguenza, il modo in cui vengono seguiti e supportati i rifugiati nel corso del loro apprendimento è rimasto rigido ed impersonale. Questo significa che non viene tenuto conto della biografia di questi individui: fratturata, traumatica e piena di sofferenza, che spesso influenza pesantemente la sfera emotiva, relazionale, razionale e l'intero percorso d'inserimento dell'individuo.

Rimane allora come priorità quella di considerare in maniera soggettiva l'accesso all'istruzione (e la conseguente integrazione) del migrante, venendo incontro alle esigenze e a difficoltà individuali, con "interpretazioni larghe delle regole scolastiche, senza però fare sconti sul piano meritocratico" (Colombo, 2019). Occorre perciò che il personale scolastico, per poter pianificare soluzioni innovative, oltre ad essere creativo, ottimista e flessibile, debba anche avere una visione a 360° sul migrante in modo da tenere in considerazione la sua storia e le prospettive future.

³³ Centro di formazione professionale nel settore edile

“Se lo spostamento va considerato un fatto sociale totale, che coinvolge tutti gli aspetti dell'esistenza umana” un percorso di integrazione efficace deve conseguentemente riguardare la globalità delle dimensioni della vita umana”³⁴.

Un'altra caratteristica della realtà italiana di *Adult Education* da tenere in considerazione è la sua immaturità, che costituisce un ostacolo all'accesso degli studenti stranieri. Essendo un fenomeno recentemente sviluppato, non esistono procedure specifiche consolidate che guidino i docenti nel supportare determinate categorie sociali.

Nel caso dei migranti la situazione è ancora più critica: a causa delle differenti culture di provenienza e della dissomigliante storia di queste persone, il personale scolastico si trova immerso in una nuova esperienza pedagogica, composta da un'utenza le cui difficoltà sono da indagare, scoprire e sono diverse da quelle degli studenti italiani.

Inoltre, per i motivi sopracitati, risulta impossibile accomunare tutti i rifugiati in un'unica categoria d'identificazione. All'interno di questo insieme di persone, infatti, le esigenze di supporto variano da un individuo all'altro.

Questo fenomeno può essere accostato a quello che Steven Vertovec (2007) chiamava Super-diversità, “una realtà multi-sfaccettata composta di diverse variabili, presente nel vasto numero di nuovi immigrati”, che di conseguenza hanno in comune solamente la medesima destinazione.

Nel sistema di formazione italiana la super-diversità si scontra spesso con l'impreparazione dei docenti al *cultural diversity management* (Colombo, 2019).

Di fronte alla varietà delle storie personali di questi alunni, ai livelli di partenza diseguali o alle carenze strutturali e infrastrutturali, i docenti provano un senso di spaesamento, tendono a vedere più vincoli che risorse, più impedimenti che opportunità, nel compito non ordinario che viene loro affidato (Colombo, 2019). Davanti a questa complessità spesso gli operatori perdono la motivazione iniziale, abbandonando quindi il rifugiato nel processo di istruzione.

Un altro elemento di disuguaglianza è legato alle possibilità d'accesso alle esperienze di apprendimento di ogni individuo. Esse dipendono dalle condizioni socioeconomiche (finanze) e socioculturali (status sociale, diplomi e scolarizzazione) della persona, ponendo ad un livello superiore chi possiede risorse economiche e culturali, rispetto a chi ne possiede in quantità estremamente ridotta. Questa situazione di inferiorità è vissuta da molti migranti

³⁴ A. Sayad, *La doppia assenza, Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Cortina, 2002

che hanno conseguito certificati d'apprendimento o diplomi nel loro paese d'origine ma risultano invalidi nel sistema italiano.

In questo contesto, il rifugiato riveste una condizione di subalternità e spesso si deve accontentare (soprattutto per i tirocini di formazione o impieghi lavorativi) di opportunità/esperienze di istruzione a cui gli italiani non ambiscono più, con la conseguenza che, qualora si rendano disponibili tirocini/occasioni di apprendimento/occupazioni più interessanti gli italiani abbiano un indiscutibile diritto di precedenza (Catarci, 2014).

Per far fronte a questo problema è necessario che i promotori dell'apprendimento sviluppino per i rifugiati percorsi di riconoscimento degli studi pregressi e delle competenze acquisite in passato, in modo da innalzare il loro status sociale ed eliminare pregiudizi negativi (e quindi limitanti) nei loro confronti. A questo proposito, il terzo settore - la cui presenza è fondamentale per la strutturazione di progetti finalizzati all'apprendimento e all'integrazione del migrante adulto - riveste un ruolo fondamentale nella pianificazione e promozione di percorsi di convalida delle esperienze pregresse; una buona prassi, relativa questo tema, è stata realizzata dalla "Fondazione compagnia di San Paolo", attraverso il progetto "Fatti riconoscere": un progetto sviluppato a partire dalla necessità di un'azione conoscitiva più approfondita delle peculiarità e delle competenze pregresse di ogni rifugiato. Lo scopo è quello di dare la possibilità al migrante di valorizzare le proprie capacità, di implementarle e svilupparle. Per raggiungere il fine preposto, il progetto organizza la sua attività in due principali servizi: servizi di convalida delle competenze e servizi di orientamento alla formazione.

Oltre ai percorsi di convalida, alcune organizzazioni sociali dedicano diverse risorse a percorsi di istruzione per i rifugiati, finalizzati allo sviluppo di competenze e conoscenze fondamentali per l'inclusione sociale. Un esempio concreto è il progetto "*MigrEmpower*", Realizzato dall'"Associazione Nuovi lavori" e dalla "Cooperativa Sociale San Saturnino Onlus" in partnership con altre nazioni (Spagna, Cipro, Germania, Austria e Francia), mediante l'utilizzo dei finanziamenti provenienti da *Erasmus + Programme*. Il piano ha come finalità quella di indirizzare i soggetti coinvolti (rifugiati e migranti) verso alcune "Buone pratiche": attività, occasioni esperienziali o opportunità di dialogo interculturale volte a favorire l'acquisizione delle competenze sociali e civiche dei beneficiari, promuovendone e rafforzandone la coesione sociale, l'attivismo cittadino ed il rispetto dei diritti umani. Inoltre, sono state prese in considerazione buone pratiche che riguardano attività di insegnamento delle lingue, consulenza e *Coaching* orientato all'inserimento nel mondo del lavoro. Una di queste "Buone pratiche" d'apprendimento è l'iniziativa "Nessuno

è Illegale”, promossa dalla rete di associazioni milanesi “Zona 8 Solidale” presso la loro struttura. La pratica ha come obiettivo quello di costruire un modello di hosting aperto e di facilitare lo scambio di esperienze tra i rifugiati ospitati e le imprese/associazioni all’esterno. L’interscambio promosso dall’iniziativa avviene con diverse modalità: i) attraverso l’adeguato coinvolgimento della cittadinanza ad iniziative di socializzazione con lo scopo di sensibilizzare la comunità locale; ii) realizzazione di una mappa indicante tutte le opportunità di apprendimento sociale e aiuto concreto nel vicinato; iii) promozione di attività di formazione sociale e professionale presso le scuole vicine, in accordo col Comune di Milano; iv) ricerca di metodologie innovative ed opportune per la relazione con le donne vittime di tratta dei migranti.

Salvo alcune eccezioni (in parte menzionate prima), i principali fruitori di percorsi di istruzione in Italia rimangono i CPIA che, cooperando con regioni e uffici scolastici, sviluppano iniziative d’istruzione destinate per adulti, in particolare stranieri che, pur avendo titoli di studio o competenze acquisite nei paesi di origine, non sono in grado di esibirne la certificazione. L’attività dei centri provinciali è finalizzata all’integrazione delle conoscenze necessarie al conseguimento dei diplomi, come i già nominati corsi di alfabetizzazione. In questo modo i rifugiati otterranno le competenze ed i certificati essenziali (diploma di primo, secondo ciclo, attestati di frequenza e superamento esame specifico) per l’inserimento in tirocini lavorativi. Anche nel contesto dei centri provinciali ci sono recenti sviluppi in termini di innovazione della didattica, spesso inerenti ai corsi di lingua italiana. Dal seminario EPALE tenuto alla Spezia, è stato dato grande valore al metodo autobiografico come strumento di conoscenza di sé ed apprendimento della lingua italiana. Il racconto di sé, oltre ad essere utile se condotto in italiano, dà modo ad ogni rifugiato di dar voce alla propria memoria per comprendere e valorizzare sé stessi all’interno di un’esperienza positiva o drammatica (EPALE, 2017).

3.3.4 Difficoltà riscontrate nel rifugiato lungo il percorso di inclusione e di apprendimento

Per comprendere le problematiche e le difficoltà che il rifugiato incontra nell’istruzione professionale e linguistica, bisogna prima analizzare i fenomeni sociali che caratterizzano la sua vita nella nuova destinazione. Oggi, è necessario parlare di immigrazione in termini di bi-direzionalità culturale. In passato, il migrante che lasciava il suo paese, abbandonava del tutto il contesto culturale per immergersi in uno completamente nuovo, la flessibilità nell’adattamento da cultura d’origine a cultura di destinazione era agevolata dalla scarsità di

contatti con lo stato di provenienza. Oggi invece le dinamiche sono cambiate, grazie ai nuovi mezzi di comunicazione, il rifugiato ha l'opportunità di "saltare" da una cultura all'altra in pochissimo tempo; in altre parole, lo straniero non si distaccherà più dalla cultura che lascia e nello stesso tempo ne abbraccerà una nuova, vivrà una doppia vita in un unico luogo. Sebbene in questo modo il rifugiato avrà la possibilità di non perdere i rapporti con le persone rimaste nella sua terra, vivrà continuamente in uno stato di disorientamento culturale, originato dalla sensazione di essere in contatto con due mondi diversi, senza però appartenere a nessuno di esso.

Il filosofo Homi Bhabha (2013) definisce questa sensazione con il termine "*in Between*":

"A third space, a space of demystification in which "the meaning and symbols of culture have no primordial unity or fixity" and in which "even the same signs can be appropriated, translated, rehistoricized and read anew" (LeBlanc, 2011).

Ne consegue quindi un'esistenza di diaspora, caratterizzata dalla ridondante abitudine di ricercare modalità di riconsiderazione del proprio sé, al fine di appartenere sia ad una cultura che all'altra, cercando di negoziare tra il giusto e lo sbagliato delle rispettive tradizioni (Gandolfi, 2018).

Per questo motivo, gli studenti migranti, specialmente se adulti, incontrano molte difficoltà nei percorsi di istruzione professionale, poiché spesso si trovano a dover studiare ed apprendere nozioni e pratiche non considerate giuste (e talvolta categoricamente rifiutate) nel loro paese d'origine, ma che in Italia vengono valorizzate. Un esempio concreto riguarda il caso dei rifugiati di religione musulmana che, per diverse ragioni, frequentano insegnamenti in materie agroalimentari e ristorative e si trovano costretti ad imparare come trattare o cucinare carne di animali il cui uso culinario nella loro cultura non è accettato ed è severamente criticato. Davanti a questo bivio, lo straniero dovrà distinguere cosa secondo lui sia giusto o sbagliato fare: se imparare a cucinare quel tipo di carne al fine di trovar lavoro, oppure se rifiutarsi di farlo nel rispetto della cultura d'origine. Nel prendere questa decisione è bene sottolineare che, se in passato il rifugiato era maggiormente distaccato dalla cultura di origine, e quindi più flessibile nel considerare plausibili tradizioni diverse (quindi adattarsi), oggi, invece, l'eccessivo attaccamento alle proprie radici, sviluppa nel rifugiato una sorta di resistenza al cambiamento, in quanto, con i nuovi mezzi di comunicazione, continua a vivere le proprie tradizioni.

Oltre alle barriere socioculturali, i rifugiati intenzionati ad integrarsi vanno incontro a delle difficoltà di apprendimento della lingua italiana.

Per chiarire la gravità di questo ostacolo è necessario premettere che la conoscenza dell'italiano (almeno di livello A2) è una *conditio sin equa non* per l'integrazione nel tessuto economico, sociale e culturale del contesto migratorio. A tal proposito, dalle ricerche condotte dal professor Paolo Caretti emerge che il migrante non in possesso di tale requisito non ha la possibilità di esprimere le proprie idee, manifestare i suoi bisogni, rivendicare i propri diritti, le proprie lotte e non può manifestare adeguatamente il proprio disagio (Caretti, Mobilio, 2016).

Nonostante l'apprendimento della lingua sia un compito obbligatorio, per chi è nato all'estero ed è emigrato in Italia, l'aver imparato per prima una lingua diversa dall'italiano richiede uno sforzo cognitivo maggiore nell'apprendimento di competenze linguistiche adeguate alle proprie esigenze comunicative nel nuovo contesto. Di fronte a questa sfida emergono alcune difficoltà, legate principalmente al livello di istruzione acquisita dal singolo migrante e dalla sua lingua d'origine.

Una ricerca focalizzata sull'apprendimento della lingua italiana da parte dei rifugiati arabi ha indicato che gli immigrati che decidono di iscriversi ai corsi presentano profili differenti: dai laureati agli analfabeti, dai monolingui ai bilingui (Urso, 2020). Lo stesso studio ha mostrato che gli studenti analfabeti sono coloro che riscontrano più difficoltà nell'imparare la lingua. Non essendo scolarizzati e non avendo alte capacità di ragionamento astratto, faticano nella comprensione della grammatica italiana. Inoltre, rispetto ai compagni più eruditi, questi studenti leggono e scrivono molto più lentamente, rallentando il progresso nell'apprendimento della classe.

Altre ricerche invece hanno identificato difficoltà esterne alle capacità dell'adulto, come la disponibilità di tempo o economica (Colussi & Santagati, 2019). Il percorso di studio da intraprendere se si vuole imparare la lingua italiana è molto dispendioso in termini di tempo. Inoltre, la sede dove esso viene erogato potrebbe essere distante dall'abitazione del rifugiato e perciò da raggiungere con i mezzi pubblici o privati. Inoltre, poiché le lezioni hanno luogo solitamente la sera, alcuni rifugiati, dovendo occuparsi dei figli, non potranno prendervi parte.

Infine, ad ostacolare l'apprendimento ottimale dei rifugiati vi sono anche barriere metodologiche. Il metodo di insegnamento impiegato nel CPIA (e in molti altri luoghi dove si pratica l'AE) prende riferimento da Roger: la sua teoria (1976) considera l'adulto come un soggetto che richiede maggior autonomia del giovane e che desidera maggiormente prendere parte alla strutturazione del corso e dei suoi contenuti. Avendo come riferimento questo quadro teorico l'obiettivo di chi insegna nei centri è quello di porsi come "facilitatore

piuttosto che come Magister” (Urso, 2020 Pag. 54). Tuttavia, non tutti gli alunni della classe condividono questo orientamento, specie coloro che provengono da una cultura diversa da quella occidentale. In passato, si è potuto constatare che gli studenti provenienti dai paesi dell’Est non gradissero questo stile poco autoritario, considerandolo come un segno di mancata competenza del docente. Attualmente, la stessa situazione si verifica con gli studenti provenienti dai Paesi Arabi, che nella loro cultura d’origine non intervenivano in classe e non ponevano domande agli insegnanti (Urso, 2020).

Benché il modo di partecipare alla lezione cambi da cultura a cultura, il sistema di AE italiano suggerisce di procedere attraverso una modalità cooperativa, nonostante la stessa possa essere poco condivisa. Tutto questo potrebbe portare gli studenti a sentirsi forzati nel manifestare il proprio pensiero e nel discuterlo in gruppo. Inoltre, esiste un rischio maggiore che è relativo al fatto che se non venissero preparati adeguatamente al confronto di gruppo, gli studenti potrebbero provare un senso di forte disagio che ridurrebbe la motivazione ad apprendere, compromettendo così la possibilità di costruire una relazione di fiducia con il docente.

Preso atto di questa situazione, l’insegnante deve porre molta attenzione al suo comportamento e, secondo Jarvis (2001) la migliore soluzione potrebbe essere quella di concordare assieme alla classe la metodologia d’insegnamento ottimale da adoperare.

3.4 L’integrazione dei rifugiati nel sistema di *Higer Education* italiano

3.4.1 Il sistema di HE e l’accesso dei rifugiati

Il sistema italiano di istruzione superiore è un sistema binario, suddiviso in due grandi settori, istituzionalmente e funzionalmente distinti: il settore universitario e il settore dell’Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM).

Le istituzioni dell’AFAM svolgono attività di formazione, produzione e ricerca in campo artistico (arti, musica, design, drammatiche) e sono suddivise in: Accademie di belle arti statali; Accademie di belle arti legalmente riconosciute; Istituti superiori per le industrie artistiche (ISIA); Conservatori di musica; Istituti superiori di studi musicali; Accademia nazionale di danza; Accademia nazionale di arte drammatica.

Il settore universitario italiano ha come funzione quella di svolgere attività di promozione della ricerca, di progresso delle scienze e di istruzione a livello superiore, ed è composto da: sessantasette Università statali, ventinove Università non statali legalmente riconosciute, undici Università telematiche, nove Scuole o istituti superiori ad ordinamento speciale.

L'istruzione universitaria è articolata in tre cicli (Fig.2): Percorso di laurea, Percorso di Laurea Magistrale, Dottorato in ricerca. Ad ogni ciclo corrispondono determinati titoli accademici, che consentono di proseguire negli studi o di entrare nel mondo del lavoro³⁵.

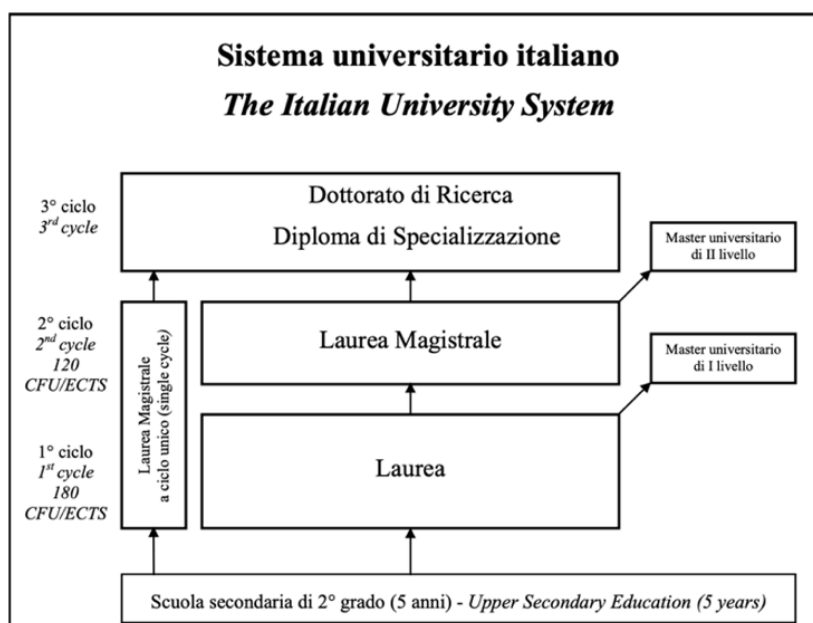


Fig.2: Il sistema universitario italiano (fonte: Miur)

Ogni ciclo si divide in differenti corsi di studio, differenti per tematiche e contenuti al loro interno un determinato numero di insegnamenti relativi all'argomento. Questi sono strutturati in crediti formativi universitari (CFU), un CFU corrisponde a 25 ore di lavoro svolto dallo studente, studio individuale compreso. In un anno accademico, lo studente consegue 60 CFU.

Secondo un'indagine statistica condotta dal MIUR, gli studenti iscritti alle università italiane sono 1.690.834 e 84.000 di loro sono stranieri; i docenti ed i ricercatori invece sono 98.461 e la maggior parte di essi hanno un'età compresa tra i 45 ed i 55 anni (Miur, 2020).

L'accesso ai corsi avviene in modalità differenti, queste dipendono dal numero di posti che ogni classe può contenere. Se si parla di corsi ad accesso libero, l'immatricolazione avviene semplicemente attraverso la registrazione nel sistema dell'università. In alcuni casi, dopo essersi immatricolati, gli studenti hanno l'obbligo di sostenere un test di autovalutazione,

³⁵ <http://www.cimea.it/it/servizi/il-sistema-italiano-di-istruzione-superiore/il-sistema-italiano-di-istruzione-superiore-overview.aspx>

finalizzato a valutare lo stato di preparazione attuale e a identificare quali conoscenze devono essere integrate prima di intraprendere il percorso. Nel caso in cui i corsi siano a numero programmato, le modalità di accesso prevedono, oltre alla procedura di immatricolazione, il superamento di un esame d'accesso alla facoltà. Queste prove sono spesso divise in diverse aree: cultura generale, principi basilari di insegnamento specifico, comprensione del testo, lingua inglese. Qualora lo studente non superasse l'esame, l'iscrizione al corso non sarebbe più possibile. Se invece, il test si conclude con esito positivo, lo studente entrerà in una graduatoria costituita dal numero di posti che il corso può contenere. I posti vengono occupati da coloro che, superando l'esame, hanno totalizzato il punteggio più alto³⁶.

In Italia l'istruzione universitaria per gli adulti stranieri – cittadini di paesi terzi in possesso del permesso di soggiorno per lavoro, motivi familiari, umanitari o per protezione internazionale – è regolata dall'articolo 39 del “Testo unico Sull’Immigrazione”. A tutti gli stranieri viene garantita parità di trattamento con i cittadini italiani.

I rifugiati, regolarmente soggiornanti in Italia, accedono all'università senza limitazioni numeriche e hanno la possibilità di iscriversi a qualsiasi corso universitario. Una volta individuato il corso di studio di suo interesse, lo studente straniero può inviare domanda di preiscrizione all'Università italiana prescelta, consegnandola alla Rappresentanza diplomatico-consolare italiana nel proprio Paese di provenienza.

Alla domanda dovrà essere allegato il titolo finale degli studi secondari (conseguito con almeno 12 anni di scolarità) oppure un certificato sostitutivo a tutti gli effetti di legge. Qualsiasi esso sia deve essere tradotto in lingua italiana.

Se invece si vuole accedere ai corsi di laurea magistrale si dovranno aggiungere il titolo di studio conseguito presso altra università, il certificato rilasciato che attesti il superamento di ogni disciplina del corso precedente e due fotografie.

Per potersi effettivamente immatricolare, il rifugiato dovrà sostenere sia una prova di lingua italiana che una prova di ammissione al corso specifico (Articolo 39 bis del Testo unico sull’immigrazione).

Oltre al diritto allo studio, gli studenti rifugiati possono accedere ad esperienze di orientamento lavorativo e didattico, sia prima, che durante e dopo il percorso universitario.

Per realizzare questi interventi, lo stato si serve dello SPRAR (Sistema di protezione per

³⁶ <http://www.informagiovanioroma.it/studio-e-formazione/approfondimenti/dall-universita-alla-specializzazione/il-sistema-universitario-i>

richiedenti asilo e rifugiati), una rete di diversi enti locali che realizza progetti di accoglienza integrata, che ha come obiettivo principale la conquista dell'autonomia individuale dell'immigrato.

Le esperienze proposte dal sistema hanno solitamente luogo durante le vacanze estive, consistono in tirocini di orientamento, realizzati per aiutare lo stagista a sviluppare progetti futuri, acquisendo maggior consapevolezza dei propri interessi e delle proprie potenzialità.

L'attività oltre a permettere agli studenti di orientarsi meglio nel lavoro o nella scelta del successivo corso di studi, promuove l'acquisizione di nuove competenze spendibili in futuro. Il tirocinio, la cui durata non supera i tre mesi, viene svolto presso un'azienda appartenente alla rete SPRAR. Per potersi accreditare, l'organizzazione deve stipulare un'apposita convenzione coi soggetti promotori, con i quali viene elaborato un progetto formativo contenente gli obiettivi di apprendimento e le modalità di svolgimento delle attività. È importante sottolineare che, l'esperienza formativa permette al rifugiato di acquisire crediti formativi, significativi nel percorso di istruzione (Ministero dell'Interno, 2016).

L'accesso all'*Higher Education* da parte dei rifugiati è ancora molto limitato: a fronte di un'indagine condotta nel 2018 (Rapporto Eurydice, 2019) è emerso che solamente 356 titolari di protezione internazionale sono iscritti all'università.

Nel capitolo precedente è stato riscontrato che l'Italia è uno dei paesi con la maggiore percentuale di giovani rifugiati e molti di loro hanno una formazione pregressa che potrebbe essere sufficiente a proseguire degli studi in Italia. Tuttavia, il rifugiato che nel suo paese di origine frequentava percorsi di *Higher Education* non accede direttamente all'università italiana; è necessario, infatti, che le esperienze formative pregresse vengano riconosciute come idonee dal Ministero delle Università e della ricerca (MIUR).

È bene pensare che i migranti, fuggiti dalla propria *Home Country*, siano sprovvisti di documenti o attestati che certifichino le loro esperienze pregresse e che comprovino l'acquisizione delle competenze relative all'istruzione superiore. Per questa ragione capita che in alcuni casi, a causa dell'assenza di un sistema di convalida nazionale opportuno e standardizzato, i rifugiati intenti a proseguire gli studi non vengano considerati idonei ad accedere ai campus oppure ai servizi di sovvenzione/affiancamento offerti dalla stessa istituzione. In altri casi invece, nonostante gli studenti siano in possesso della certificazione che attesti la frequenza all'HE nella propria terra, i diplomi rilasciati nel paese di provenienza non vengono considerati equipollenti a quelli rilasciati in Italia.

Considerato che l'accesso all'università potrebbe garantire al migrante il successo nell'integrazione nella società italiana, nel corso di questi anni sono stati introdotti dei sistemi di validazione e riconoscimento dei titoli di studio e delle competenze per questi studenti (Scardigno, 2019). Nel 1984 il Miur ha fondato il CIMEA (Centro di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche) che, per conto del ministero stesso, ha come obiettivo quello di condurre le attività di informazione e consulenza inerenti alle procedure di riconoscimento dei titoli di studio. Ancora oggi, il centro fornisce informazioni ai singoli studenti in merito alle procedure di riconoscimento delle qualifiche straniere e allo stesso tempo si occupa di affiancare gli istituti nel processo di convalida, offrendo la propria consulenza in materia di comparabilità.

Fino all'anno 2015, il servizio offerto dal CIMEA era maggiormente orientato agli studenti internazionali non titolari di protezione internazionale (Scardigno, 2019). Di conseguenza mancavano delle procedure atte a “valutare equamente ed efficacemente se i rifugiati, sprovvisti della documentazione adatta, soddisfino i requisiti per l'accesso all'istruzione superiore” (Articolo VII, Convenzione di Lisbona, 1997). Per rispondere a questa esigenza, dal 2016 il CIMEA ha costituito due servizi focalizzati sul riconoscimento titoli dei rifugiati. Il primo, chiamato *Diplome*, ha come fine quello di produrre gratuitamente attestati di comparabilità di titoli esteri a persone con lo status di rifugiato e a titolari di protezione sussidiaria. Il servizio è tenuto interamente online ed al suo interno contiene una piattaforma digitale dove ogni studente avrà a disposizione un proprio “*Wallet*”. In questo portfolio digitale il rifugiato potrà caricare le proprie qualifiche/certificati (Lantero & Marchionni, 2019). Una volta caricati i diplomi, lo studente verrà messo in contatto con le università³⁷ in convenzione con CIMEA le quali avranno il compito di eseguire il processo di comparazione (Fig 3).

³⁷ Le università in convenzione sono numerose. Qui verranno riportati degli esempi: Università degli Studi di Udine, Università degli Studi di Perugia, Università degli Studi di Catania, Università degli Studi di Sassari, Università Iuav di Venezia. (Fonte: <http://www.cimea.it/it/servizi/attestati-di-comparabilita-e-certificazione-dei-titoli/attestati-universita.aspx>)

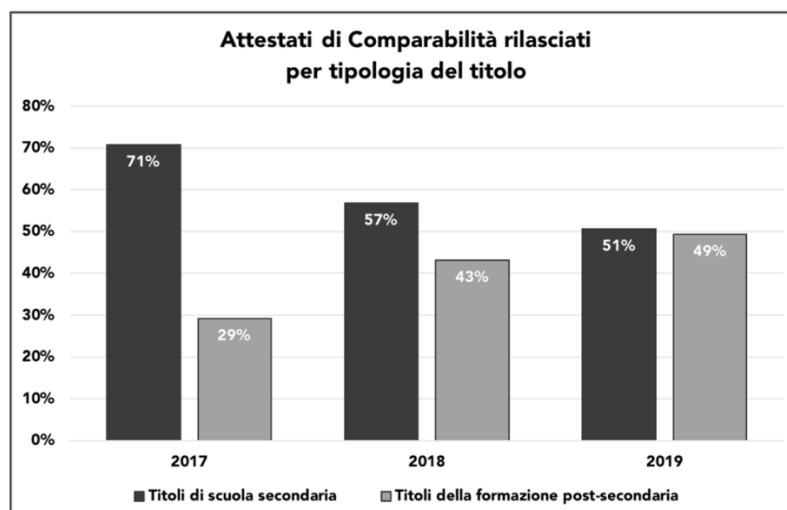


Fig.3: Confronto e tipologia di attestati di comparabilità rilasciati nel 2017, 2018, 2019, Fonte: Cimea 2020

Al fine di archiviare e condividere in modo sicuro i dati dell'utenza, Diplome si serve della tecnologia *Blockchain*. Utilizzando questo approccio gli utenti scelgono con chi condividere i propri documenti e possono ricevere una certificazione delle competenze conforme agli standard internazionali.

Inoltre, essendo la *Blockchain* un registro digitale in grado di memorizzare le informazioni in modo sicuro, verificabile e permanente, i dati salvati all'interno del profilo sono immutabili e quindi non si corre il rischio di falsificazione dei certificati.

L'utilizzo di questa metodologia è vantaggioso anche in termini di sicurezza e privacy in quanto il titolare della qualifica è l'unico proprietario delle informazioni e della chiave crittografica che costituisce l'unico modo per accedere ai dati dell'utente.

Il secondo servizio strutturato dal CIMEA è il "Coordinamento Nazionale sulla Valutazione delle Qualifiche dei Rifugiati (CNVQR)". Il progetto è da considerare come uno spazio di condivisione di pratiche valutative, casi problematici, fonti informative e prassi metodologiche nei casi di valutazione delle qualifiche in possesso di rifugiati, da parte di esperti nel settore amministrativo operanti all'interno delle istituzioni di formazione superiore che si occupano del riconoscimento delle qualifiche. Il CNVQR ha come obiettivo quello di affiancare e supportare le università nel difficile compito di verificare l'idoneità del percorso di studi di migranti in assenza o con scarsa documentazione scolastica.

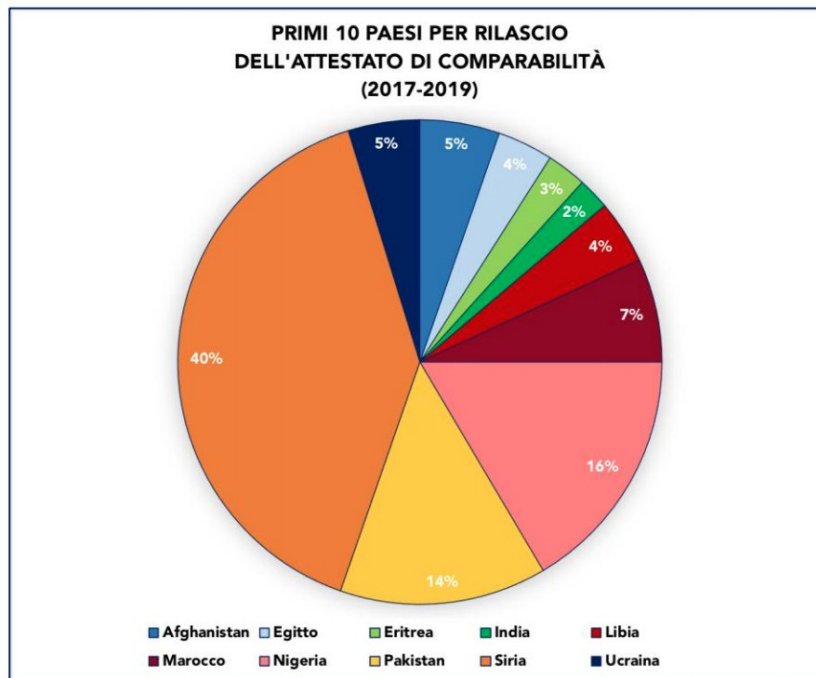


Fig.5: primi 10 paesi per il rilascio dell'attestato di comparabilità, dal 2017 al 2019, CIMEA 2020

La metodologia di convalida proposta dal CNVQR ha come obiettivo l'immatricolazione del rifugiato ad uno dei corsi di laurea offerti dagli atenei italiani (Fig.5). La criticità del processo sta nel riconoscere in maniera adeguata le competenze dello studente e questo avviene tramite un processo strutturato in tre fasi.

Il primo passo da compiere è la conoscenza dell'utente. Questa fase, definita Pre-diagnostica, coincide con una presentazione tra studente e valutatori e ha come finalità quella di individuare lo specifico bisogno espresso dall'utente e di stabilire se quest'ultimo è raggiungibile o meno (Scardigno, 2019).

Segue la fase diagnostica, nella quale avvengono le operazioni di bilancio delle competenze e delle *soft skills* informalmente acquisite attraverso esperienze formative e professionali. Nel corso dell'indagine il rifugiato descriverà il suo percorso scolastico e le altre esperienze formative (sia formali che informali) ponendo un accento su tutte le conoscenze e le capacità apprese.

La fase finale consiste in un colloquio di feedback che restituisce all'utente gli esiti del percorso, sinteticamente riassunti in un portfolio delle competenze. Il dossier finale contiene inoltre i punti di forza dello studente, ma anche gli aspetti da dover rinforzare prima di intraprendere l'università (Scardigno, 2019).

Sembra che negli ultimi anni riconoscere e validare il titolo di studio pregresso sia diventato molto importante per le istituzioni italiane. Questa attività, infatti, consente di valorizzare il capitale culturale e innescare un circuito virtuoso che porterà lo studente a sentirsi più valorizzato anche sul piano personale e identitario (Scardigno, 2019).

Nei prossimi paragrafi verrà presa in considerazione un'ulteriore sfida che incontrano le istituzioni accademiche: supportare i rifugiati durante la frequentazione dei corsi e dopo il conseguimento della laurea, in modo da considerare queste persone una risorsa in più per lo sviluppo e l'internazionalizzazione dello Stato.

3.5.2 Il supporto economico per favorire l'inclusione dei rifugiati

In merito al supporto economico dello studente rifugiato, l'articolo 39 del Testo Unico sull'Immigrazione attribuisce totale autonomia alle singole Università per quanto riguarda la creazione e la gestione delle borse di studio (Art.n.39 del Testo Unico sull'Immigrazione).

Per costituire una borsa di studio (BS) è necessario che ogni istituzione accademica ricerchi nel territorio delle partnership da cui ottenere i finanziamenti. I soggetti a cui è possibile effettuare la richiesta di fondi sono di diversa natura; possono essere organizzazioni internazionali, organismi nazionali e/o enti locali interessati alla formazione. Questi ultimi, essendo insediati nelle diverse realtà provinciali potrebbero, per diversi motivi, avere già costruito una relazione di fiducia con l'Università del territorio e potrebbero essere più disponibili a donare risorse finanziarie. Per questa ragione, uno dei vantaggi del TU è che la disposizione adottata è in grado di valorizzare la conoscenza e i rapporti che le università hanno nel contesto in cui sono insediate.

Tuttavia, il TU presenta anche due grosse criticità. In primo luogo, essendo un documento di natura generale, il Testo Unico non contiene strumenti qualitativi in grado di valutare l'adeguatezza di un partner in termini economici. In assenza di linee guida e di una metodologia standardizzata per la costituzione delle BS, ogni università è tenuta a adottare un proprio approccio organizzativo. Il rischio è che alcune università potrebbero costituire delle borse di studio inadeguate a finanziare gli studi di un rifugiato. Bisogna tener presente che, per costituire una BS adeguata, le Università non devono considerare solamente le quote di iscrizione all'anno (corso) universitario, che generalmente vanno moltiplicate per tre o per cinque volte per ogni studente, a seconda del corso di laurea scelto. Per poterla definire completa, una borsa di studio deve includere anche il vitto, l'alloggio e altri costi di mantenimento (in alcune occasioni viene pagato anche il viaggio dal paese di origine). Ad aggravare la situazione subentra il fatto che nel TU non viene menzionata una qualche differenziazione sulla quantità di denaro necessaria da investire per la creazione di una BS adatta a rispondere alle esigenze di un rifugiato. Infatti, per costituire le BS per i migranti, molte università prendono come riferimento il valore minimo di euro 5.257, determinato dal Miur, che equivale all'importo somministrato ai colleghi internazionali (DM 12 febbraio

2021, n.157). Sembra quindi che, a livello economico, al rifugiato vengano riconosciute e finanziate le stesse necessità di un qualsiasi studente proveniente dall'estero: i corsi, il vitto, l'alloggio e l'orientamento accademico. A rendere la BS meno specifica all'inclusione del rifugiato è la mancanza di finanziamenti che permetterebbero allo studente di accedere a servizi secondari di supporto, specifici per la condizione di fragilità psicologica in cui esso versa. Tuttavia, per permettere al rifugiato di accedere a questi percorsi di supporto, molte università vengono affiancate da aziende e dal terzo settore. Enti che, grazie alla loro sensibilità sul tema, donano risorse economiche per aumentare l'efficacia delle BS.

A fronte di una ricerca condotta all'interno dei siti delle università italiane è stato ricavato che tra esse, solamente 24 istituzioni hanno sviluppato progetti di sostegno economico per gli studenti rifugiati. Tra queste emerge l'Università Cattolica di Milano, che assieme all'Istituto di Studi Direzionali (ISTUD) ha istituito due borse di studio del valore di euro 12.000 ciascuna. Partendo dalla convinzione che la formazione manageriale potrebbe accompagnare un rifugiato verso l'integrazione, fino a farlo diventare una reale fonte di ricchezza multiculturale, i due enti hanno deciso di investire le loro risorse economiche per coprire interamente i costi di partecipazione ad un Master universitario di primo livello: Risorse umane e Organizzazione, erogato nella sede principale dell'università. Le BS sono state riservate a due studenti titolari di status di rifugiato o protezione sussidiaria.

Inoltre, due enti esterni all'università hanno deciso di versare un ulteriore contributo di euro 6.000 per sostenere i costi esterni alla formazione, a ciascuno dei due studenti assegnatari delle borse. Si tratta dell'Istituto G. Toniolo e del Centro di Ateneo per la Solidarietà Internazionale (CeSi) i quali hanno deciso di coprire le spese di viaggio, vitto e alloggio.

Sebbene il governo non abbia un ruolo attivo nella costituzione e nell'implementazione delle BS, l'istituzione nazionale offre la sua disponibilità a finanziare i progetti relativi a questo tema. Questo è il caso dell'Università degli studi di Padova che, mediante il CRUI³⁸ e l'ANDISU³⁹, ha richiesto al Ministero dell'Interno i fondi necessari per finanziare cento annualità di borse di studio. Il contributo riconosciuto per ogni studente corrisponde ad euro 5.300, l'importo minimo stabilito dal Miur nell'anno 2020 (DM 2020 n.63). Queste quote vengono assegnate all'ateneo che si occupa dell'erogazione e della gestione della borsa di studio. Per accedere al supporto economico, il titolare di protezione internazionale deve presentare alla segreteria universitaria un titolo di studio idoneo all'immatricolazione, o eventualmente la certificazione sostitutiva fornita dal CIMEA.

³⁸ Conferenza dei Rettori delle Università Italiane

³⁹ Associazione Nazionale degli Organismi per il Diritto allo Studio Universitario

Le iniziative di supporto economico per i rifugiati provengono anche dalle università telematiche, tra queste emerge Uninettuno, che da sempre si rivolge a studenti internazionali mediante l'erogazione di corsi in cinque lingue diverse. Nel 2016 l'istituzione ha aderito al progetto del Miur e dell'UNHCR "U4Refugees", con l'obiettivo di promuovere dei corridoi educativi che permettano ai rifugiati stabilirsi in Italia di proseguire i loro studi (Voltorni 2016). Sulla base di questa iniziativa, l'università telematica ha messo a disposizione 20 borse di studio per studenti migranti, ognuna del valore di euro 2.500. Questi finanziamenti serviranno a coprire l'intera iscrizione degli studenti ad uno dei corsi di laurea online offerti da Uninettuno. Il progetto di sostegno è stato supportato economicamente dalla Fondazione Cariplo, che ha anche avuto la missione di promuovere l'iniziativa ai rifugiati presenti sul territorio, individuando coloro che potrebbero essere idonei ad accedere alle BS.

3.5.3 Progetti alternativi di sostegno per i rifugiati

Sebbene l'Art 39 del T.U. abbia l'obiettivo di disciplinare il rapporto tra gli studenti rifugiati e l'istruzione superiore italiana, per alcuni aspetti è considerato ancora poco specifico. Infatti, in materia di supporto all'inclusione dello studente, il Testo non fa riferimento a trattamenti specializzati per questo tipo di utenza. A meno che la singola università non adotti un approccio differenziato, ai rifugiati è riservato lo stesso trattamento di tutti gli studenti provenienti da paesi terzi, senza che venga posta particolare attenzione alla situazione di criticità in cui essi versano.

È fondamentale che le istituzioni accademiche considerino l'inclusione universitaria come una importante opportunità per i giovani rifugiati, poiché rappresenta la carta vincente nel percorso di integrazione (Ministero dell'Interno, 2014).

Per colmare le lacune lasciate dalla legge italiana in materia di affiancamento agli studenti rifugiati e per poter supportare le università nella loro inclusione, l'UNHCR ha costituito il "Manifesto dell'Università inclusiva".

Nel contesto italiano, il documento è stato riconosciuto da 43 atenei italiani, i quali si sono impegnati a riconoscere e difendere i principi del manifesto. Per prima cosa, è fondamentale che gli studenti rifugiati all'interno dell'ateneo non vengano discriminati, devono essere rispettati senza distinzioni di nazionalità o provenienza. Il clima che devono adottare le università deve essere d'accoglienza, non solo gli studenti (e docenti) devono essere inclusi, ma devono anche aver accesso a servizi di accompagnamento all'interno dell'istituto. Emerge quindi la necessità di formare il personale universitario sui temi legati alle

migrazioni forzate, alla protezione internazionale e all'asilo per poter acquisire maggior consapevolezza sulla situazione dei rifugiati. In questo modo possono essere promossi il dialogo internazionale e la valorizzazione delle differenze, considerando lo scambio culturale un elemento di arricchimento per l'università.

Avendo come riferimento i principi d'importanza generale, il personale interno delle università coinvolte, si impegna a mettere in atto la metodologia concreta suggerita dall'UNHCR. Essa è costituita da misure e procedimenti (elencati e descritti dalla tabella 1) da implementare per facilitare l'inclusione universitaria e la partecipazione attiva dei rifugiati.

<p>Supporto agli studenti titolari di protezione internazionale</p>	<p>(1) Le Università e gli istituti di ricerca forniscono informazioni e assistenza ai rifugiati nella fase di iscrizione.</p> <p>(2) Le Università e gli istituti di ricerca predispongono servizi di orientamento e tutoraggio, ovvero forniscono informazioni e promuovono l'accesso ai servizi di orientamento e tutoraggio esistenti per studenti e ricercatori rifugiati, al fine di fornire assistenza e supporto sia nelle fasi di registrazione che nel percorso di studi e ricerca, incluso l'orientamento e il supporto per corsi di lingua italiana, in considerazione delle esigenze specifiche dei titolari di protezione internazionale.</p> <p>(3) Le Università e gli istituti di ricerca favoriscono l'accesso degli studenti rifugiati a tirocini formativi e stage, in Italia e all'estero, al fine di facilitare il loro futuro ingresso nel mondo del lavoro.</p>
<p>Promozione della partecipazione attiva</p>	<p>(1) Le Università e gli istituti di ricerca promuovono la partecipazione alla vita accademica di studenti e ricercatori rifugiati, anche supportandoli nella costituzione di loro associazioni.</p> <p>(2) Le Università e gli istituti di ricerca si impegnano a coinvolgere le associazioni di rifugiati in dibattiti ed eventi pubblici, organizzati dagli atenei, anche sui temi legati alla protezione internazionale.</p>

Tab. 1: I servizi di orientamento e supporto dello studente rifugiato all'interno dell'università, promossi dal manifesto dell'Università inclusiva (Fonte: https://www.unhcr.org/it/wp-content/uploads/sites/97/2020/09/Manifesto-dellUniversita-inclusiva_UNHCR.pdf)

L'università di Padova è uno degli atenei che ha abbracciato la *Mission* dell'Manifesto dell'università inclusiva. Infatti, la delibera del Senato Accademico del 2019 ha sancito l'adesione all'appello costituito dall'UNHCR.

È ormai da anni che l'istituzione si impegna a creare progetti inclusivi per studenti dotati di protezione internazionale. Un esempio che testimonia l'attivismo dell'ateneo è il progetto "Cultura e Accoglienza" (ideato nel 2017 ma ancora in fase di sperimentazione), ideato per ospitare una trentina di rifugiati, ai quali viene predisposto un percorso formativo personalizzato, in base ai titoli di studio posseduti. In concreto, ad ognuno viene dato un badge identificativo che permette loro di accedere a tutti i servizi dell'università (biblioteche, i laboratori, aule studio e corsi). Durante il primo semestre dell'anno accademico, gli studenti parteciperanno al corso di italiano, finalizzato all'apprendimento della seconda lingua. Queste ore didattiche daranno loro la possibilità di socializzare con altri studenti di origine straniera, in modo da facilitare l'ambientamento all'interno dell'ateneo. Superato l'esame di italiano, gli ospiti potranno partecipare ai corsi universitari specifici, contando sul sostegno di un tutor in caso di necessità. Per favorire l'integrazione e la partecipazione attiva alla vita del campus, agli studenti vengono proposte diverse attività extrascolastiche. Il progetto dà loro la possibilità di usufruire del centro sportivo universitario e di partecipare ad incontri di "Process Drama", una disciplina teatrale volta a perfezionare le competenze sociolinguistiche.

3.5.4 Le sfide affrontate dal rifugiato dopo il conseguimento della laurea

Sebbene lo Stato italiano stia realizzando enormi progressi in campo di accoglienza e istruzione universitaria, sono tuttavia ancora presenti difficoltà in tema di riconoscimento dei titoli di studio (specialmente lauree) conseguiti dal rifugiato nel paese d'origine. La mancata attestazione dei titoli di studio comporta lo sviluppo di diverse problematiche. Già all'inizio secolo, un'indagine sull'immigrazione qualificata (CERFE 2002) ha testimoniato l'evidente dequalificazione del background culturale degli immigrati. Benché una buona preparazione faciliti loro la ricerca di un impiego, l'offerta lavorativa disponibile è caratterizzata da attività che non hanno nulla a che vedere con l'istruzione ricevuta. Tra i rifugiati con un titolo di laurea, infatti, l'81% degli uomini ed il 70% delle donne svolge mansioni di tipo manuale, operaio e non specializzato. Solamente l'1% dei titolari di protezione internazionale occupa posizioni analoghe a quelle dei paesi d'origine.

Inoltre, la possibilità che un rifugiato ha di fare carriera è molto inferiore rispetto a quella dei cittadini italiani, poiché in molti casi non viene riconosciuta loro alcuna validità al titolo di studio pregresso. L'indagine ha evidenziato che gli stranieri coinvolti in questo problema sono per il 58% di sesso maschile e per il 76,6% di sesso femminile. Questa discrepanza percentuale delinea un'evidente situazione di diseguaglianza di genere legata alle richieste occupazionali; essendo gli uomini ritenuti più adatti a svolgere mansioni fisiche, godono di maggior accesso ad impieghi meglio retribuiti, le donne invece svolgono lavori meno qualificati (talvolta rimangono disoccupate), meno retribuiti e quindi sono soggette ad un doppio processo di depauperamento, sia rispetto alla preparazione sia rispetto agli immigrati maschi.

La dequalificazione ha avuto effetto anche sul reddito, il 51,4% degli intervistati laureati si colloca al di sotto di 800 euro mensili e appena un terzo dei laureati si dichiara soddisfatto del proprio lavoro sotto l'aspetto economico.

Tenuto conto di questi dati, il CERFE (Centro di Ricerca e Documentazione) ha distribuito il campione analizzato in due categorie: i dequalificati e gli integrati (coloro che hanno mantenuto una posizione adeguata alla loro preparazione). Ad inserirsi positivamente nel mercato del lavoro è stato soltanto un terzo dei rifugiati laureati.

CAPITOLO 4

L'INTERDIPENDENZA TRA L'INSERIMENTO EDUCATIVO DEI RIFUGIATI E LA REALTA' SOCIO-ECONOMICA OSPITANTE

Studio comparato dei sistemi di *Adult & Higher Education* in Tunisia, Georgia, Italia e Nigeria

4.1 Premessa

Nel febbraio 2021 ho avuto la possibilità di partecipare ad un'iniziativa promossa da diverse Università, tra cui quella di Padova e di Würzburg, partner all'interno del progetto Erasmus+ 'INTALL'. Il modulo sviluppato all'interno del progetto è denominato "*Adult Education Academy: international and comparative studies in adult education and lifelong learning*" e ha avuto come obiettivo concreto quello di costituire diversi seminari incentrati sull'educazione degli adulti sotto una prospettiva internazionale. Le lezioni venivano erogate mediante una metodologia di insegnamento innovativa, basata sull'approfondimento teorico e sullo scambio di opinioni, nella quale gli studenti assumevano un ruolo attivo nella costruzione del dialogo col docente finalizzato all'apprendimento. Hanno preso parte a questa iniziativa studenti universitari provenienti da tutto il mondo, desiderosi di affinare le proprie conoscenze in merito alla tematica in oggetto.

La stesura del seguente capitolo trova ispirazione da uno dei *comparative group work* (CGW) condotti all'interno dell'*Adult Education Academy* (a cui il sottoscritto ha preso parte), intitolato "*comparative study about integration of adult refugees in AE and HE systems*" (CSR), realizzato nel periodo indicato da alcuni docenti dell'Università di Würzburg. All'interno di questo CGW i docenti hanno proposto agli studenti di prendere parte ad un'indagine comparata il cui obiettivo era di carattere didattico: far comprendere ai partecipanti stessi le ragioni per cui, nel processo di integrazione di studenti adulti con un Background migratorio, un paese ospitante utilizzi una strategia piuttosto che un'altra.

La metodologia comparata utilizzata per condurre questo gruppo di lavoro e di ricerca, è tra le più adatte per studiare fenomeni sociopolitici complessi, perché si basa sul presupposto che ognuno di questi accadimenti assuma forme diverse in relazione al luogo in cui esso si manifesti. Questo perché esistono delle variabili, caratterizzanti la Nazione nella quale avviene l'integrazione scolastica dei migranti adulti, come ad esempio la situazione socioeconomica del paese, la cultura

locale, la quantità di migranti da accogliere, oppure il livello di apertura allo straniero⁴⁰. Poiché queste variabili influiscono sulla progettazione dell'intervento di integrazione scolastica che un HC attua nei confronti dei migranti, è possibile affermare che la forma del supporto verso queste persone varia da Stato a Stato.

Data la complessità di questo fenomeno, diviene impossibile approfondirlo e definirlo attraverso un criterio generalista, ma bisognerà analizzarlo studiandone una sua manifestazione specifica, in modo da comprendere la relazione che c'è tra le caratteristiche del paese in cui esso si verifica e la strategia di intervento adottata dallo stesso (come è stato fatto nei capitoli precedenti).

Sebbene nello studio di questo fenomeno sia presente questa limitazione, realizzando un'analisi comparata si ha la possibilità di "accostare" più manifestazioni specifiche con l'obiettivo di risaltarne le similitudini e le differenze. In questo modo si ha la possibilità di adottare una prospettiva più allargata in merito alla manifestazione del fenomeno in oggetto.

Soffermandoci sull'indagine comparata sviluppata durante il CSR, è stato deciso di studiare il fenomeno dell'integrazione dei rifugiati adulti in quattro contesti diversi. Nel caso di politiche di inclusioni educative, per visualizzare manifestazioni specifiche, si prendono come riferimento realtà nazionali poiché, la strategia di un paese varia in base alle caratteristiche dello stesso. Gli stati presi in considerazione sono quattro: l'Italia, la Georgia, la Nigeria e la Tunisia. È stato scelto di analizzare Nazioni con al loro interno variabili completamente diverse proprio perché durante la comparazione di questi *framework* si comprenderà meglio il livello di dipendenza che c'è tra strategia risolutiva e variabili interne allo Stato.

4.2 Partecipanti del CSR

La scelta dei partecipanti non è stata casuale, il campione scelto era costituito da sei studenti provenienti dagli Stati su cui il CSR si è focalizzato. Inoltre, i candidati all'indagine dovevano possedere alcuni requisiti. Per prima cosa ognuno di essi, nei mesi precedenti all'indagine, aveva dovuto frequentare un corso di preparazione, focalizzato sulle policy nazionali ed internazionali in materia di educazione degli adulti.

Inoltre, ognuna delle persone coinvolte, prima del CSR, ha dovuto redigere un elaborato riguardante il clima migratorio presente nel proprio Stato di origine e focalizzato sulle strategie di integrazione di un rifugiato nei sistemi di AE & He all'interno dello stesso. Così facendo è stato possibile condurre la raccolta dati con l'aiuto di studenti preparati sul focus dell'indagine.

Le seguenti persone hanno costituito il campione sopra descritto:

⁴⁰ Tematiche affrontate nei capitoli precedenti della tesi.

- M.O. Aliyu: ricercatore presso l'Università di Lagos e compositore di diversi saggi inerenti all'AE e all'HE dei rifugiati in Nigeria. Molti di questi sono stati utilizzati per la ricerca in questo elaborato.
- C.A. Dasalou: insegnante di scuola secondaria e compositrice di diversi saggi inerenti all'educazione in Nigeria. Alcuni di questi sono stati utilizzati per la ricerca in questo elaborato.
- I.A.⁴¹: Studentessa presso l'Università degli studi di Padova.
- D.G.A.⁴²: Studentessa originaria della Tunisia, immatricolata presso l'Università degli studi di Budapest.
- D. Jikta: operatore presso DVV *International* Georgia. Impiegato nei processi di *Adult Education* relativi agli sfollati. La sua testimonianza è stata presa in considerazione per la stesura dell'elaborato.
- M.Brandi, autore della tesi

I docenti moderatori del CGW che hanno condotto l'indagine e realizzato l'analisi comparata sono:

- H. Ergin: Ricercatore presso l'Università degli studi di Boston e Wurzburg. Gran parte dei suoi saggi sono stati visualizzati per la ricerca in questo elaborato.
- A. F⁴³ : ricercatrice dell'Università di Wurzburg con funzioni di co-moderatrice.

4.3 Definizione e Struttura dell'analisi comparata

Tra gli autori che hanno dato una prima definizione allo studio comparativo ci sono Charters e Hilton (1989). Essi hanno identificato questa metodologia come complessa in quanto “non si limita a posizionare i *framework* l'uno a fianco all'altro (Slowey, 2017, Pag.10)” poiché questa procedura, definita giustapposizione, è solamente un'operazione preliminare per poi effettuare la comparazione. Infatti, nelle fasi successive infatti si cercherà di identificare le similitudini e le differenze tra i fenomeni giustapposti. Tuttavia, un'analisi comparata produce nuova conoscenza solamente quando si tenta di comprendere le ragioni per cui queste similitudini e differenze si verificano.

⁴¹ Nome fittizio per il rispetto della *privacy*.

⁴² Nome fittizio per il rispetto della *privacy*.

⁴³ Nome fittizio per il rispetto della *Privacy*.

Nel ricercare le motivazioni per cui uno studio così dettagliato è stato sottoposto al CGW si è fatto riferimento allo studio di Carnoy (2006) dove vengono identificati i quattro obiettivi raggiungibili attraverso uno studio comparativo.

- (1) l'analisi comparata permette di strutturare un programma di ricerca che compari risultati di studi nazionali condotti recentemente con gli stessi risultati, provenienti dagli stessi studi, rilevati però nel passato.
- (2) l'analisi comparata permette di strutturare uno studio nazionale, relativo alla manifestazione di un determinato fenomeno, partendo dai risultati di una ricerca internazionale focalizzata sullo stesso fenomeno.
- (3) l'analisi comparata permette di intraprendere lo studio di un fenomeno presente in vari paesi utilizzando lo stesso metodo di raccolta dati per ognuno di essi.
- (4) l'analisi comparata permette di delineare le caratteristiche di un fenomeno complesso ed internazionale utilizzando dati provenienti da ricerche nazionali.⁴⁴

Per poter raggiungere questi obiettivi è necessario che un'analisi comparata venga strutturata attraverso i seguenti passaggi:

- (1) Costituzione dei *framework* teorici: come prima cosa, per costituire un'analisi comparata è necessario ricercare in letteratura più quadri teorici a cui fare riferimento. Al fine di ricavare informazioni utili durante l'accostamento, i *framework* ricavati devono contenere al loro interno similitudini e differenze tra loro.
- (2) Individuazione di elementi chiave: dopo aver costituito il terreno d'indagine bisognerà individuare all'interno dei *framework* le tematiche centrali, spesso sintetizzabili in categorie chiave. Attorno ad esse verranno formulate le domande di ricerca.
- (3) Formulazione delle domande di ricerca: le domande di ricerca costituite dovranno interrogare il ricercatore su come gli elementi chiave individuati emergano nella manifestazione del fenomeno.
- (4) Confronto (Juxtaposition): durante questa fase è necessario suddividere i *framework* sulla base delle categorie chiave individuate. Confrontare significa tenere in considerazione, per ogni punto chiave, la relativa parte di ogni *framework* (Fig. 1).

⁴⁴ Spesso, un'analisi comparata persegue più di una di queste finalità. Nei paragrafi successivi si vedrà che il CSR, per come è stato pianificato, ha raggiunto il terzo ed il quarto obiettivo.

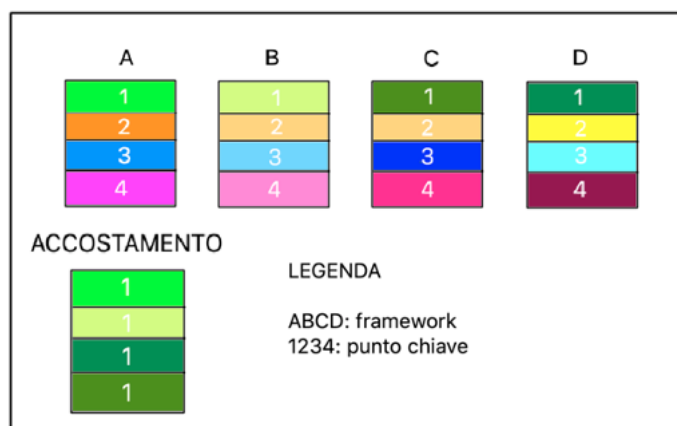


Fig.1: Raffigurazione schematica delle prime tre fasi dell'analisi comparata

- (5) Rilevazione delle informazioni: una volta adottato un criterio di confronto sarà possibile individuare le similitudini e le differenze tra le categorie selezionate.
- (6) Interpretazione dei risultati: davanti a questi risultati si può procedere con l'individuazione – mediante la ricerca in letteratura - delle ragioni per cui essi esistono.

Sulla base dei passaggi appena definiti è stata condotta l'analisi comparata dell'organizzazione e della realizzazione del CSR nei vari paesi oggetto di studio.

4.4 Ragioni dello studio

L'obiettivo di questo capitolo è quello di riportare ed analizzare lo studio sopra descritto, integrando e approfondendo i risultati tratti da esso con i dati provenienti da una ricerca bibliografica⁴⁵. La scelta di perseguire questa strada è stata presa per due motivazioni. La prima è di carattere giustificativo, visto che il tema dell'indagine coincide con quello della tesi, l'analisi condotta in questo capitolo sarà utile a verificare e validare (parzialmente) quanto scritto nei capitoli precedenti. La seconda ragione è di carattere sperimentale: visto che le informazioni relative a questo tema sono ancora ridotte, i risultati dell'analisi comparata andranno ad arricchirne la letteratura poiché, in questa ricerca, viene introdotta la dimensione del confronto tra più Paesi ospitanti.

Tuttavia, al fine di rendere il materiale a disposizione idoneo all'inserimento nella tesi di laurea, è stato necessario attribuire allo studio maggior spessore ed autenticità⁴⁶. Per questo motivo, i

⁴⁵ Vengono prese in considerazione anche le informazioni ricavate dalla ricerca effettuata per redigere i capitoli precedenti della tesi, soprattutto quelli relativi al contesto italiano.

⁴⁶ Quando si parla di spessore si intende dire che, essendo stata strutturata in un periodo di tempo limitato, lo studio si è soffermato solamente su alcuni aspetti superficiali della materia. È stata necessaria una ricerca ulteriore al fine di poter studiare in profondità il tema in questione. Mentre

framework teorici forniti dai partecipanti all'indagine sono stati approfonditi tramite una ricerca bibliografica. La stessa operazione è stata fatta nella fase di interpretazione dei risultati ottenuti. Invece, la struttura e la metodologia d'indagine non hanno subito variazioni.

4.5 Framework teorico inerente alle nazioni prese in considerazione dall'indagine

Il quadro di riferimento presente in questo capitolo è stato composto attraverso una ricerca bibliografica: è stata consultata la letteratura in merito alla manifestazione del fenomeno oggetto di studio negli Stati su cui il CSR si è focalizzato. Si è tuttavia preso spunto dal materiale ricavato consultando le ricerche degli altri partecipanti all'indagine.

Si è deciso di rivedere il materiale utilizzato al momento della costituzione del CSR perché è stata riscontrata la necessità di riscrivere alcuni concetti poco chiari ed approfondire alcune questioni che erano state trattate in modo superficiale.

Questa parte teorica si struttura in quattro *framework* (Italia, Georgia, Nigeria, Tunisia)⁴⁷. Ognuno di essi è da definirsi onnicomprensivo, poiché, oltre a trattare delle politiche locali di integrazione scolastica dei rifugiati, contiene alcuni aspetti generali sulla situazione dello Stato in oggetto e sulla realtà migratoria presente al suo interno.

4.5.1 Il caso della Georgia

È stato scelto di utilizzare la Georgia per l'analisi comparata per via della grande importanza che questo stato attribuisce al terzo settore nella gestione dell'AE. Se normalmente le associazioni non governative supportano un paese ad attuare i progetti da esso pianificati, in Georgia avviene il contrario: visto che dopo il conflitto interno il governo non aveva le risorse economiche per redigere un piano di soccorso, le Organizzazioni internazionali hanno visitato il territorio, redatto l'analisi dei bisogni e successivamente hanno composto le policy. Da quel momento il governo non solo ha lasciato completa autonomia alle NGO nel pianificare ed attuare politiche di integrazione ma supporta queste ultime nella messa in pratica.

Per questo motivo, l'analisi dell'AE partirà dal lavoro eseguito dalle organizzazioni internazionali, specialmente DVV *international*, determinato a favorire l'integrazione di queste persone nel sistema socioeconomico del Paese.

con autenticità, si fa riferimento alla necessità di una maggior partecipazione allo studio da parte del sottoscritto.

⁴⁷ È da notare che il *framework* relativo all'Italia corrisponde al terzo capitolo della tesi.

Come i rifugiati, gli **sfollati** interni (*Internally Displaced Persons*, IDP) sono civili costretti a fuggire da guerre o persecuzioni. Allo stesso modo, anche loro vivono in condizioni di estrema vulnerabilità avendo abbandonato la loro casa e la loro vita, ma a differenza del primo gruppo non si spostano in altre Nazioni e restano sotto la protezione del loro *Home country*. Purtroppo, molti governi non hanno progettato mandati generali per l'assistenza a queste persone e quindi la maggior parte degli sfollati interni non riceve protezione internazionale (UNHCR).

A causa dei numerosi conflitti scoppiati nel XXI secolo il numero di IDP nel mondo è aumentato, raggiungendo la cifra di 45,7 milioni (UNHCR, 2019). Attualmente, la presenza degli sfollati è un fenomeno presente in tutti continenti, ma è nei paesi più poveri che se ne registra il più alto numero (nei precedenti capitoli è stato fatto un accenno al numero di sfollati presenti in Colombia). Tuttavia, questo capitolo si soffermerà solamente sulla Georgia e sugli IDP presenti al suo interno. Prima di descrivere quali misure di supporto sono state prese per gli IDP in termini di AE ed HE, l'elaborato analizzerà brevemente le cause che hanno portato il paese alla crisi degli sfollati

La crisi degli sfollati è iniziata nel 1991, come conseguenza dei conflitti tra la Georgia e l'Abkhazia (attualmente Repubblica autonoma). Nel 1992, dopo la conquista di Sokhumi⁴⁸ da parte della Georgia, i due stati firmarono l'armistizio. Nel 1993, questo patto è stato violato dall'Abcasia che riconquistò la città perduta, cacciando i georgiani che la abitavano. Essendo stati allontanati dalla propria casa, 250.000 persone persero ogni cosa e divennero profughi. Nel corso di quegli anni l'UNHCR rivestì il ruolo di mediatore tra i due stati in conflitto. Nonostante le difficoltà di intermediazione tra due stati molto ostili tra loro, nel 1996 fu creato il ministero degli sfollati e dei rifugiati per sancire lo "status di rifugiato" e provvedere ai bisogni di queste persone. Con l'elezione del presidente Mikhail Saakashvili ebbe inizio il fenomeno conosciuto come "rivoluzione delle rose", un piano di sviluppo economico del paese che permise di gestire meglio la situazione degli sfollati. Nonostante i miglioramenti attuati dal governo della Georgia, la tensione con l'Abkhazia non era mai cessata e nel 2008 si ritradusse in un conflitto lungo cinque giorni. A seguito di questo scontro il numero di IDP aumentò a dismisura ed attualmente il 5,5% della popolazione appartiene a questa categoria.

La situazione in cui versano gli sfollati porta svantaggi e disuguaglianze in tutti gli aspetti della quotidianità: bassi livelli di qualità di vita, disuguaglianza nell'accesso all'educazione

⁴⁸ Capitale dell'Abcasia

e al mercato del lavoro, disoccupazione e scarsa partecipazione alla vita politica e sociale dello Stato. Queste sono alcune delle tante difficoltà che affrontano queste persone in Georgia.

Come negli altri contesti analizzati in questo lavoro di tesi, anche in questo caso il ruolo dell'educazione è fondamentale per dare a questa gente l'opportunità di risollevarsi. La necessità, infatti, è quella di un approccio inclusivo ed olistico all'istruzione, che significa progettare attività educative mirate all'integrazione socioeconomica degli individui attualmente marginalizzati, tenendo conto dei bisogni specifici della Nazione e dei diversi attori socioeconomici da coinvolgere (DVV, 2017).

Va tuttavia sottolineato che prima del 2015, in Georgia, l'istruzione terziaria degli IDP non era regolamentata ed il coinvolgimento di stakeholder locali era decisamente basso (UNHCR, Georgia). Ne consegue che la consapevolezza della popolazione riguardo all'importanza dell'educazione per gli sfollati sia molto bassa. Come è stato indicato da una ricerca, l'istruzione occupa solamente l'undicesimo posto nella scala degli interessi nazionali, nonostante l'occupazione (che è direttamente collegata al tasso di istruzione) sia stata messa al primo posto (NDI, 2014).

Vista la difficoltà che lo Stato stava vivendo nell'integrare gli IDP, numerose organizzazioni internazionali, spinte dalla loro missione umanitaria, sono corse in aiuto alla Georgia e hanno messo a disposizione le proprie risorse e competenze per rispondere alla crisi di questo paese. Tra queste spicca DVV *International (Institute for International Cooperation of German Adult Education Association)*, un istituto di cooperazione internazionale che ha come obiettivo quello di combattere la povertà attraverso l'istruzione degli adulti e lo sviluppo del potenziale umano. Nata negli anni 70 e alimentata dalla collaborazione di diversi stakeholder (30 stati membri e 200 organizzazioni sociali), l'associazione tedesca ha proiettato la propria metodologia di insegnamento in diversi Stati in via di sviluppo o in situazioni di emergenza (DVV 2019).

Le attività svolte da questo ente internazionale si possono suddividere in tre macrocategorie:

- (1) Pianificazione e progettazione educativa: parte degli sforzi di DVV sono orientati alla creazione di piani educativi a lungo termine, il cui focus generalmente è l'Empowerment della popolazione in stato di difficoltà. Presso le diverse strutture affiliate, l'associazione promuove corsi di alfabetizzazione, formazione professionale, di educazione civica, politica, ambientale ed interculturale. Le attività formative hanno la particolarità di essere sostenibili ed una delle ragioni per cui sono definiti

come tali è che, durante le fasi di costituzione ed implementazione, DVV collabora con enti e personale locale. Proprio per questa ragione, la progettualità educativa si estende anche alla formazione del personale docente, amministrativo ed istituzionale. Questa attività viene condotta tramite la sperimentazione e la contestualizzazione di metodologie innovative di insegnamento, in modo da rendere i dipendenti locali attenti e competenti nel rispondere alle esigenze delle persone in difficoltà

- (2) Consulenza: Nel corso degli anni DVV ha operato in svariati contesti e ha acquisito un alto livello di esperienza. Perciò, nel dibattito politico sull'integrazione, l'associazione intende condividere la sua conoscenza, allo scopo di inserire l'Adult Education nell'agenda 2030⁴⁹. Inoltre, per sensibilizzare gli attori dello sviluppo locale e gli stakeholder internazionali, DVV organizza numerose conferenze, svolge studi e ricerche nei contesti in cui è insediata e progetta report e articoli specifici.
- (3) Condivisione di buone pratiche nei diversi stati membri: essendo un'associazione molto dinamica, DVV ogni anno sperimenta nuove metodologie di gestione o insegnamento e di conseguenza acquisisce nuove conoscenze pratiche. Mediante la comunicazione con i partner locali, l'organizzazione trasmette sapere e allo stesso tempo indaga su quali siano le necessità del paese su cui successivamente costruire percorsi di formazione.

Nell'anno 2005, a causa del clima di violenza e povertà instaurato durante e post conflitto, la Georgia ha attirato l'attenzione di DVV *international*. Poco dopo, nel 2006, l'associazione ha aperto il suo primo centro di educazione degli adulti (DVV, 2017). Attualmente i centri sparsi in tutto lo Stato sono dieci e permettono a 120 mila beneficiari di accedere all'AE. In futuro si prevede di aprirne altri essendo il bisogno di educazione alto tanto quanto il numero di sfollati (Fig.2).

⁴⁹ L'Agenda 2030 è un programma d'azione finalizzato allo sviluppo sostenibile. I suoi 17 goal legano assieme diverse questioni (economia, sociologia ed ecologia) e sono stati progettati per le persone, il pianeta e la prosperità. Oltre alla riduzione della povertà, l'Agenda è orientata ad affrontare i cambiamenti climatici e a tutelare i diritti umani (<https://www.agenziacoazione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>).

a “stampo sociale” ritenendo che non realizzino miglioramenti concreti in materia di inclusione (DVV, 2018).

La sfiducia è determinata dalla poca speranza degli sfollati adulti di risollevarsi dalla crisi e dalla mancanza di consapevolezza riguardo al potenziale dell'AE. In poche parole, convincere queste persone (talvolta senza una fissa dimora) che, una volta concluso il percorso di istruzione, avranno buone probabilità di trovare un impiego è un compito molto difficile. Essendo l'AE un processo di formazione in cui i miglioramenti si vedono esclusivamente sul lungo termine, i primi tempi vengono percepiti da questi studenti come i più faticosi: gli studenti non riescono a percepire il beneficio della formazione e pensano di star perdendo tempo in attività poco redditizie (DVV 2018).

Di contro, se gli utenti vengono inseriti in un clima fraterno, amichevole, paritario e avverso ai comuni stereotipi, il loro interesse potrebbe crescere gradualmente. A seguito di diverse ricerche si è visto che i centri con maggior affluenza sono stati quelli in cui i dipendenti, aprendosi al confronto, hanno saputo contestualizzare le esigenze dell'utenza tra i benefici dell'AE (DVV2018).

Oltre alle relazioni interpersonali, vengono stabiliti dei rapporti con il Ministero dell'Istruzione al fine di far comprendere ai suoi operatori il legame esistente tra l'istruzione degli sfollati e la riduzione della povertà.

L'ultima fase del processo consiste nel coinvolgere gli attori economici, ovvero i datori di lavoro, e trasmetter loro la potenzialità della formazione DVV. In questo modo, l'associazione cerca di contrastare la formazione di eventuali stereotipi che limiterebbero le assunzioni di sfollati competenti.

Il prodotto di questo processo è un programma educativo multi-sfaccettato, strutturato sia per l'acquisizione di competenze che per lo sviluppo personale. Il progetto, conosciuto anche come *Adult Learning Pack* (ALP) si struttura in diverse componenti, necessarie per l'inclusione della persona:

- (1) Formazione professionale (VET): partendo dai risultati ricavati dall'analisi di mercato, vengono strutturati corsi specifici dove gli utenti apprendono tutte le competenze necessarie per esser considerati candidati attivi o lavoratori autonomi. Alcuni esempi di questi corsi possono essere: taglio e cucito, maglieria, guida, falegnameria, agricoltura ed apicoltura. L'importanza della VET è data dal fatto che l'utenza, oltre a migliorare alcune delle proprie competenze, prende dimestichezza con nuove professioni.

- (2) Personal Empowerment: a differenza di quelli precedenti, i corsi pianificati aiutano a sviluppare competenze sul posto di lavoro una volta assunti. Alcuni esempi degli insegnamenti offerti sono: alfabetizzazione informatica, sviluppo di imprenditorialità, corsi di lingua inglese, russa, georgiana e tedesca, contabilità, metodologia della ricerca e comunicazione. Apprendere e potenziare queste competenze è fondamentale, soprattutto se i beneficiari vogliono ottenere un impiego statale.
- (3) Educazione civica: al fine di innalzare il livello di attivismo civico della popolazione sfollata, è prevista la partecipazione a conferenze pubbliche, dibattiti e a seminari sui diritti umani. Un'altra finalità di queste iniziative è quella di dare accesso libero a quelle informazioni che permettono di promuovere la consapevolezza su questioni politiche e sociali. Questi incontri vengono programmate per due o tre volte al mese e sono tenuti con DVV in partnership con autorità pubbliche, attori sociali o celebrità.
- (4) Educazione culturale: l'ALP si compone anche di mostre fotografiche, escursioni, spettacoli teatrali o musicali. Lo scopo di queste attività è quello di rendere accessibile agli sfollati il patrimonio culturale del Paese. A differenza delle altre attività, le iniziative culturali sono improntate alla soggettività e al gusto del singolo individuo e contribuiscono al miglioramento della qualità della vita.
- (5) Sviluppo dell'Employability
- (6) Corsi di finanza e marketing: l'obiettivo di questi corsi è far apprendere agli studenti le basi del sistema economico e finanziario georgiano. Inoltre, DVV pianifica attività di orientamento inerente alla gestione del proprio reddito.
- (7) Consultazione legale, medica e psicologica: questi servizi permettono la conoscenza dei propri diritti legali. Inoltre, vengono offerti servizi di consultazione medica, incentrati sulle modalità di prevenzione e trattamento di alcune malattie, sulla conduzione di uno stile di vita sano e sul mantenimento di una buona salute riproduttiva. Infine, non mancano gli sportelli psicologici, fondamentali per gli sfollati che hanno vissuto numerosi traumi ed esperienze negative.

Dinnanzi a tutta questa offerta, è bene specificare che l'ammontare dei diversi corsi varia da regione a regione. Ad esempio, nelle regioni di Akhalkalaki e Shaumiani, dove il numero di minoranze etniche è elevato, sono prevalentemente offerti i corsi di lingua georgiana. A Keda invece sono più popolari i corsi di informatica mentre a Koda quelli di artigianato (DVV 2017)

Grazie alla diffusa sensibilizzazione promossa dalle istituzioni internazionali come DVV, dal 2015 il governo georgiano ha incrementato il suo impegno per l'inclusione degli sfollati, costituendo anch'esso dei corsi di formazione specializzanti. Queste attività si svolgono completamente in georgiano e per le minoranze etniche che non conoscono la lingua è previsto un corso di formazione iniziale.

La fase d'accesso ai corsi è gestita dal Ministero dell'Istruzione che due volte all'anno apre le iscrizioni alle attività. In questa fase è prevista una prova di ingresso, finalizzata ad aiutare l'utente a comprendere quali siano le competenze da migliorare. Questo test può essere condotto in lingua georgiana, russa, azera, armena ed inglese, quindi è accessibile a rifugiati/IDP di varia provenienza.

Oltre alla prova di ingresso i beneficiari sono tenuti a presentare il documento di identità e i diplomi scolastici, tuttavia, viste le condizioni in cui molti di loro versano, spesso risulta difficile reperire questo materiale.

Sebbene il sistema di AE georgiano negli anni abbia realizzato diversi miglioramenti, non può considerarsi ancora autonomo. Dai dati reperiti dall'UNHCR emerge la necessità di riformare le procedure di accesso ed individuare sistemi di riconoscimento straordinari per coloro che, a causa dello scoppio dei conflitti, sono rimasti senza documenti. A questo proposito, la collaborazione con le associazioni internazionali rimane fondamentale al fine di estendere l'inclusione educativa anche a coloro che sono stati privati di qualsiasi cosa.

A differenza dell'AE, dove i compiti di pianificazione e di attuazione degli interventi educativi (per gli IDP) appartengono maggiormente ad organizzazioni internazionali, per l'*Higher Education* è lo Stato che detiene le principali responsabilità.

Una ricerca dell'UNHCR (2009) ha dimostrato che il governo georgiano negli anni ha facilitato l'ingresso degli sfollati nei campus attraverso una legge nella quale è affermato che gli IDP possono frequentare gratuitamente le università statali, previo superamento del test di ammissione. Inoltre, per usufruire di tale servizio, l'utente dovrà fornire la certificazione che attesti il superamento dell'istruzione secondaria.

Visto che, a causa di questa crisi, molte persone hanno smarrito la documentazione scolastica, il governo mette anche a disposizione un servizio di riconoscimento titoli di studio, il cui obiettivo è quello di stabilire la compatibilità delle qualifiche ottenute dagli IDP con quelle esistenti in Georgia e con il quadro europeo (EQF). L'organo che si occupa di questa attività è il "Centro Nazionale per lo Sviluppo Educativo di Qualità (NCEQE)", situato a Tbilisi. L'ente è stato sviluppato dal Ministero dell'Educazione e della Scienza nel

2010, in seguito alla legge universitaria sugli IDP, con lo scopo di promuovere l'integrazione di queste persone

Sebbene il servizio offerto dall'NCEQE sia costoso (il prezzo medio è di GEL 40, il doppio della mensilità che il governo fornisce agli IDP) e non tutti possono permetterselo, gli standard di qualità negli ultimi anni sono in ascesa. Questo è dovuto al profilo internazionale che l'ente sta rivestendo, organizzando conferenze internazionali a cui partecipano attori educativi locali ed internazionali. Inoltre, con il riavvicinamento agli standard europei, l'NCEQE ha avuto la possibilità di ricevere finanziamenti ed apprendere buone pratiche sulla metodologia di convalida delle qualifiche, condivisa da associazioni esterne al paese, tra cui ERASMUS + e Bologna Follow-Up Group.

4.5.2 Il caso della Nigeria

Il paragrafo ha come obiettivo quello di descrivere la situazione di emergenza presente in Nigeria, soffermandosi sulla crisi dei rifugiati che ne deriva. Verrà posto particolare accento sull'educazione dei migranti adulti. In particolare, verrà preso in considerazione il rapporto che queste persone hanno con l'AE e l'HE. L'elaborato, inoltre, presenterà gli attori principali che permettono ai rifugiati di accedere all'istruzione terziaria.

Nel descrivere come vengono implementati questi due tipi di istruzione, verranno presi come riferimento esempi di buone pratiche che hanno permesso ai rifugiati di proseguire la loro formazione. Di contro verranno anche esaminate le criticità e le difficoltà che impediscono il corretto svolgimento di questa attività.

I dati relativi alla partecipazione dei rifugiati adulti all'istruzione sono stati ricavati da documenti internazionali; invece, le sfide che i rifugiati incontrano sono state estrapolate da ricerche sul campo, condotte da ricercatori locali ed internazionali.

La Nigeria presenta una popolazione di 206.100.000 abitanti e per questo è stato nominato il settimo Paese più popoloso al mondo. L'età media di questo paese è 18 anni. Inoltre, ben il 53,8% dei suoi abitanti ha un'età compresa tra lo 0 e i 18 anni mentre la restante percentuale si compone di adulti dai 18 ai 64 anni (UN Population Fund, 2020). Tra gli adulti che vivono in Nigeria il tasso di alfabetizzazione è pari al 60% della popolazione (CIA World Factbook, 2019) ma al salire del grado di istruzione scende notevolmente il tasso di partecipazione. Nel 2011 infatti è stato calcolato che solamente il 10% degli abitanti della Nigeria frequentava l'istruzione terziaria (UNESCO, 2011).

È stato scelto di utilizzare questa nazione per lo studio comparato poiché la Nigeria è uno Stato molto variegato in termini di accoglienza dei rifugiati. A differenza di altri paesi, in cui è presente una sola delle due categorie di migranti forzati, in questo stato africano sono ospitati sia i rifugiati che gli sfollati interni (IDPs). Il motivo per cui queste categorie convivono all'interno dello Stato è legato ad un susseguirsi di eventi accaduti nel corso della storia (disequilibri politici, guerre civili o di confine e minacce terroristiche), che hanno visto coinvolte la Nigeria e tre Nazioni confinanti: Niger, Chad e Camerun.

Nel 1965, con lo scoppio di una guerra civile causata dal fallimento della prima repubblica nigeriana, molti cittadini furono costretti ad abbandonare la propria casa e a cercare rifugio all'interno del paese, divenendo così sfollati interni. Il numero di IDP's aumentò vertiginosamente al termine del conflitto quando il governo federale neoistituito si accanì con gli *Igbo* (una delle maggiori etnie del paese) che nel 1966 si autoproclamarono repubblica indipendente del Biafra. Quando il governo nigeriano sconfisse gli *Igbo*, a questa gente furono applicate restrizioni sull'accesso ai conti correnti e molti di loro persero anche il lavoro a causa di discriminazioni nell'impiego pubblico e privato. A seguito di questi provvedimenti queste persone si impoverirono ed alcuni di loro divennero rifugiati o sfollati.

Il numero di migranti forzati ha subito un altro incremento a causa del conflitto di Bakassi, una disputa di confine che ha visto coinvolti sia la Nigeria che il Camerun e che ha avuto luogo sin dai primi anni dall'indipendenza di questi due Stati. I primi incidenti di confine avvennero nel 2006 perché il Camerun cercò di rivendicare il confine stabilito in passato. Nel 2008 più di un terzo della popolazione nigeriana che risiedeva nella penisola fuggì per cercare riparo.

Anche se questi avvenimenti hanno reso lo Stato uno dei maggiori accoglitori di IDP, l'evento che ha maggiormente legato la Nigeria e gli altri tre stati alle tristi sorti della migrazione forzata è stato la fondazione di una organizzazione terroristica jihadista chiamata *Boko Haram*⁵⁰.

Sin dalla nascita nel 2002, l'obiettivo del gruppo era di applicare letteralmente e rigidamente la *Sharia* 'a, eliminando violentemente gli oppositori e diffondendo terrore tra i cittadini.

I violenti attacchi dei terroristi hanno portato distruzione all'interno dei villaggi in Nigeria, Camerun, Niger e Chad causando la morte di molte persone. Già dalla rivolta nel Borno del 2009 vennero distrutte scuole, uffici governativi, abitazioni, prigionieri e luoghi di preghiera. A

⁵⁰ *Boko Haram* (in italiano "l'Istruzione Occidentale è Proibita") è diffusa nel nord della Nigeria. Dal 2015 è affiliata all'ISIS.

causa dei numerosi attacchi, frequenti anche nei nostri giorni, il numero di rifugiati e sfollati è aumentato vertiginosamente tanto che nel 2019 l'UNHCR ha contato 2,7 milioni di sfollati all'interno dello Stato (UNHCR, 2019). Riguardo al numero di rifugiati presenti in Nigeria, le incursioni di *Boko Haram* ne hanno causati 278.906: 75.320 provenienti dal Niger, 61.152 dal Chad e 144.234 dal Camerun (Abubakar, 2020)

Dopo la fuga dalla propria abitazione, il destino dei migranti forzati può essere all'interno o all'esterno del paese (Fig.3). Tuttavia, solo una piccola minoranza di rifugiati che riesce ad abbandonare la Nigeria viene accolta in Niger. La stragrande maggioranza rimane nella condizione di sfollato interno e si stabilisce nei campi profughi presenti a Sud-Est del paese.

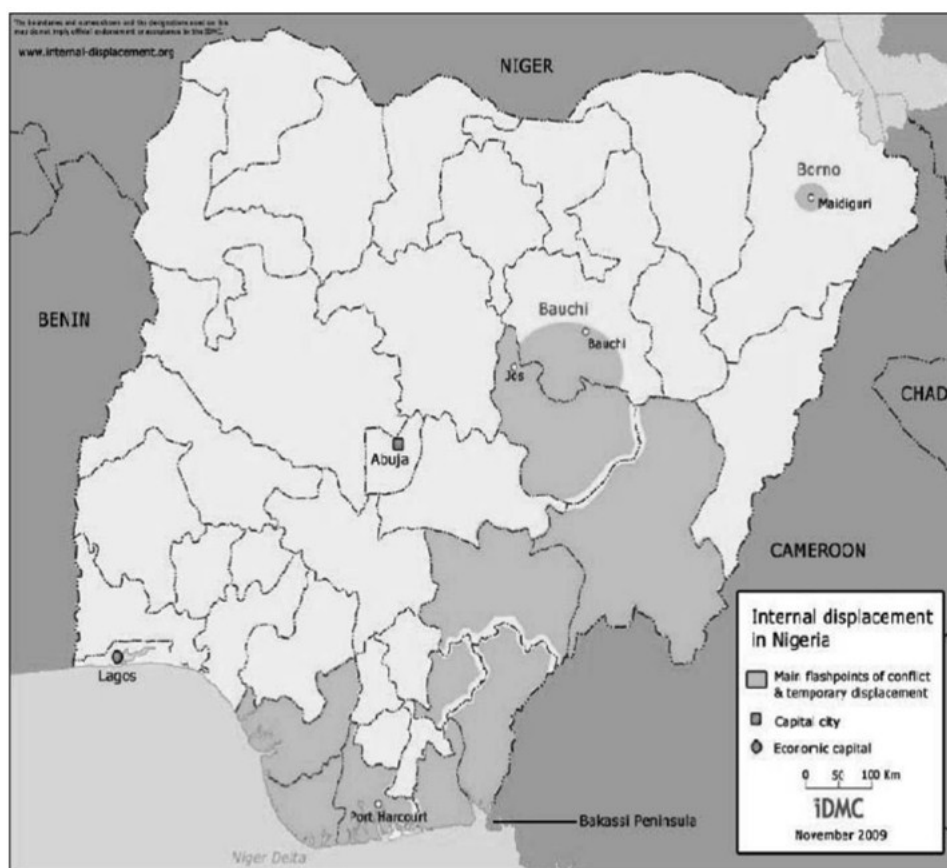


Fig. 3: Mappa dello Sffollamento in Nigeria, Fonte: IDMC (2009), Norwegian Refugee Commission

Costruiti grazie ai fondi del Governo e delle Associazioni internazionali (come OIM e UNHCR), i campi profughi permettono ai migranti di poter usufruire dei beni di prima necessità e, solamente dove è possibile, di riprendere in parte il percorso di istruzione.

Anche se queste strutture sono state allestite per proteggere le persone in fuga, questi campi sono spesso soggetti alla minaccia di *Boko Haram*, che negli ultimi anni è diventato più potente sia a livello economico che militare. Le incursioni terroristiche sono molto frequenti.

Una delle più recenti è avvenuta nel 2020 in un campo abitato da 20 mila profughi situato a dieci chilometri dal confine nigeriano e più di ventisette persone sono state uccise (Lambruschi, 2020).

Le guerre civili, gli attacchi di *Boko Haram* e lo sfollamento hanno inoltre comportato grosse perdite nel campo dell'educazione. Gran parte degli impiegati nelle scuole sono scappati dalla propria casa e le infrastrutture scolastiche sono state riutilizzate per ospitare i profughi interni. Inoltre, la mancanza di risorse necessarie per pagare le tasse scolastiche o acquistare altro materiale, ha portato diversi cittadini ad abbandonare gli studi. La situazione è molto sconcertante e le ricerche di Oluwayemisi hanno stabilito che la maggior parte dei rifugiati non ha accesso all'istruzione di base (Oluwayemisi, Obashoro, Oni, 2017) e la stessa situazione vale per la formazione secondaria e terziaria (Aliyu, 2018).

Una ulteriore problematica che ostacola ai migranti l'accesso all'istruzione è legata ad una disposizione di sicurezza imposta dal governo nei loro confronti. Sebbene nel 2012 la stessa istituzione nazionale (mediante la policy nazionale sugli sfollati) abbia conferito agli IDP's le stesse opportunità educative degli altri cittadini (FRN, 2012), con l'incombere del terrorismo l'unica prerogativa del governo è diventata quella di tutelare le potenziali vittime. Per evitare incontri con le milizie di *Boko Haram* è stato emanato un decreto che impedisce agli studenti di lasciare il proprio campo profughi e recarsi altrove.

Inoltre, alcune ricerche condotte all'interno dei campi hanno verificato che nel caso in cui alcuni studenti ottenessero un permesso speciale per spostarsi all'interno della regione, vincoli finanziari, formativi e burocratici renderebbero impossibile la partecipazione all'istruzione terziaria (Jaji, 2004).

- (1) Vincoli finanziari: benché l'istruzione sia gratuita a livello primario e secondario, la formazione terziaria, non essendo obbligatoria, è a pagamento. La situazione all'interno dei campi profughi è critica e scarseggiano i beni di prima necessità. Per un rifugiato è perciò molto difficile trovare le risorse per finanziare i propri studi.
- (2) Vincoli formativi: per poter fuggire e mettersi in salvo i rifugiati hanno dovuto interrompere la carriera scolastica, quindi, è difficile rimettersi in pari con gli studi e proseguire verso l'istruzione superiore.
- (3) Vincoli burocratici: la fuga di abbandonare la propria casa ha causato la perdita dei documenti che certifichino l'identità ed il livello formativo. Per un rifugiato in

assenza di requisiti burocratici sarà difficile iscriversi ai corsi in assenza di prove che attestino l' idoneità all' iscrizione o all' immatricolazione.

Anche se i risultati delle ricerche costituiscono un quadro scoraggiante, i dati raccolti in merito alla popolazione stabilita nei campi, rivelano una ricchezza in merito alle risorse umane. Da un' indagine condotta nel 2017 è emerso che tra i due milioni di profughi nel paese il 40% è costituito da adulti con un *background* professionale e/o formativo (UNHCR, 2017). Visto che per queste persone l'istruzione terziaria (VET e HE) costituisce il simbolo della reintegrazione e della speranza di un futuro migliore (Dasalou, 2020), negli ultimi anni si è iniziato a considerare l' inserimento di programmi educativi per gli adulti all' interno dei campi profughi.

In merito a questo tema, la legislazione emanata nel 2012 aveva attribuito alle autorità nazionali il compito di creare, all' interno delle strutture di ospitalità, un ambiente favorevole all' istruzione degli adulti. Nell' adempire a questo compito, gli attori nazionali sono stati autorizzati a ricercare delle partnership (p.31) in agenzie educative internazionali e in organizzazioni umanitarie mondiali (UNHCR, UNICEF, OIM). Furono quindi istituite delle collaborazioni mirate all' ottenimento di fondi per finanziare strutture e materiale didattico e alla stesura di linee guida per pianificare strategie di intervento

Riguardo l' accesso all' istruzione terziaria, un rifugiato in Nigeria ha maggiori possibilità di accedere all' *Adult Education* piuttosto che all' *Higher Education*. Questo perché l' AE è stata portata all' interno delle strutture di ospitalità mentre l' HE è somministrata solamente dalle università esterne al campo profughi, irraggiungibili per via della legislazione sulla sicurezza.

L' organo centrale che si occupa di coordinare il sistema di AE per i rifugiati è la National Emergency Management Agency (NEMA), un' agenzia internazionale costituita per gestire le emergenze in tutto il mondo, in questo caso finanziata dal Governo nigeriano.

Sulla base delle linee guida fornite dal *Global Compact of Refugees* dell' UNHCR (2018), il progetto educativo attuato dal NEMA ha come fine quello di supportare gli studenti rifugiati nell' acquisire quelle competenze necessarie per garantirsi la sopravvivenza in maniera autonoma, mediante attività svolgibili all' interno dell' area protetta.

Nel caso dei rifugiati nigeriani la filosofia sostenibile dell' AE è molto importante perché, per promuovere la formazione di queste persone, vengono sfruttate le competenze e le risorse già presenti all' interno del campo profughi o comunque nei territori limitrofi

(Nwanelo, 2019). Stando a questa premessa, risulta impossibile recuperare una documentazione che raffiguri un programma educativo standardizzato per i rifugiati in quanto l'offerta formativa varia a seconda della zona in cui è situato il campo profughi. Tuttavia, da alcune ricerche condotte all'interno di strutture situate a sud ovest dello Stato, è emerso che i rifugiati frequentano corsi di sartoria, filatteria, bigiotteria e calzoleria (Onoja, 2020).

Sebbene i corsi vengano erogati in un contesto spartano e con delle modalità elementari, al personale NEMA è richiesta competenza psicologica e linguistica per venire incontro alle esigenze formative degli studenti (Aliyu, 2021). Inoltre, le linee guida dell'UNHCR (2018) hanno attribuito maggiori strutture alla formazione, segnalando l'esigenza che all'interno dei campi ci dovrebbe essere almeno uno spazio fisico adibito ad essa. Gli operatori sono quindi tenuti a fare tutto il possibile per organizzare aule provvisorie dove non solo si possano svolgere le lezioni in maniera periodica ma che permettano a gruppi sociali o religiosi di riunirsi e dare formazione civica e culturale (Oni, 2017).

Da una ricerca condotta allo scopo di studiare il tipo di utenza che frequenta l'AE all'interno dei campi è emerso che la maggior parte degli studenti è di sesso femminile e quasi tutte sono madri. Questo perché nella cultura locale la madre, non potendo uscire dal campo per portare i figli a scuola, ha il compito di insegnare loro alcune delle nozioni che si apprenderebbero frequentando l'istruzione primaria. Per questa ragione all'interno dei campi si ritiene che le donne abbiano la priorità d'accesso all'AE, in modo da tramandare quanto appreso (Dasalou, 2021).

Oltre alle difficoltà economiche causate dalla povertà e ai problemi di sicurezza, esiste un altro limite che rende ancor più difficoltosa la reintegrazione dei rifugiati. Le attività educative svolte internamente al campo avrebbero come fine quello di rendere autonome le persone che vivono al suo interno. L'assenza di comunicazione e la mancanza di contatti con la popolazione esterna ha come conseguenza l'incapacità di commercializzare il frutto delle competenze apprese nel campo e l'impossibilità per gli sfollati di fruire di beni e servizi esterni di cui necessitano (Obashoro-John, 2017).

Quando invece si parla di *Higher Education* e del rapporto che essa ha con i rifugiati è bene premettere quanto segue: l'accesso all'istruzione universitaria è stato considerato da diversi ricercatori come il settore che in questo periodo di emergenza ha subito più perdite (Augusta, Amina & Musa, 2017). È da considerare sicuramente il calo delle partecipazioni, dovuto alle restrizioni imposte dal governo per gli sfollati e alla diminuzione di risorse in

possessiono agli studenti. Inoltre, a seguito degli attacchi terroristici, alcune strutture universitarie sono andate distrutte o sono state allestite per dare alloggio ai migranti forzati. Per questa serie di motivi è giusto prendere in considerazione la ricerca di Aliyu (2021), dove emerge che poco meno dell'1% dei rifugiati (e IDP's) in Nigeria frequenta l'Università.

Essendo l'HE una tipologia di istruzione molto elitaria all'interno dello Stato, il governo nigeriano ha preferito investire la maggior parte delle risorse umane e finanziarie per favorire l'accesso dei rifugiati all'istruzione di base e all'AE. Dunque, uno studente intenzionato a portare la sua istruzione ad un livello superiore può confidare solamente sul supporto non governativo, che in rari casi avviene attraverso due modalità.

Alcuni studenti rifugiati possono trovare il finanziamento da famigliari o amici che hanno abbandonato il paese e sono emigrati altrove. È consuetudine che quando uno straniero emigra in un altro paese e comincia a lavorare, sceglie di spedire parte del suo stipendio ai propri cari, residenti all'interno del paese di origine. Questi flussi di denaro vengono chiamati "Rimesse Economiche" e costituiscono una delle principali fonti di sostegno per le famiglie povere dei paesi in via di sviluppo (Tamrat, 2021). Tuttavia, questo tipo di supporto è esclusivo perché non tutti i rifugiati hanno parenti o amici che vivono altrove. Inoltre, è da definirsi di natura micro-sociale e privata, perché vede coinvolti solamente un mittente che invia denaro ad un solo destinatario.

La fattibilità di questa pratica è legata anche alla tipologia di struttura in cui risiede lo studente rifugiato. Dal momento che i campi profughi situati in aree a rischio di attacco sono stati isolati dall'esterno, il movimento di questi flussi di denaro diventa difficoltoso.

Un'altra opportunità che i rifugiati hanno di accedere all'HE è quella di ricercare una borsa di studio internazionale, che permetta loro di lasciare il campo (o addirittura il paese) ed essere ospitati all'interno di un campus universitario. Solitamente, questi fondi vengono costituiti appositamente per i migranti forzati e sono opera di Organizzazioni internazionali in *partnership* con istituzioni accademiche sparse in tutto il mondo; uno dei progetti più noti in questo settore è "*L'Albert Einstein German Academic Refugees Initiative (DAFI)*", messo in atto dal governo tedesco e amministrato dall'UNHCR.

L'obiettivo principale di questo progetto è quello di consentire a donne e uomini rifugiati di riprendere il proprio percorso formativo e raggiungere i propri obiettivi professionali. A tal fine, oltre alla copertura dei costi di viaggio, corsi e permanenza, agli studenti vengono offerte opportunità di lavoro e tirocinio attraverso cui sviluppare conoscenze, abilità e leadership (UNHCR, 2016). La filosofia di DAFI è quella di sviluppare il capitale umano

dei migranti così da permettere loro, al momento del rimpatrio, di contribuire alla ricostruzione del proprio paese.

Il servizio è attivo in Nigeria dal 1992 e ha dato la possibilità a 52 studenti rifugiati⁵¹ di accedere alle università. Secondo una ricerca condotta dall'UNHCR (2019), negli ultimi anni si è assistito ad un aumento dell'utenza. Nel 2019 infatti hanno preso parte al progetto 32 rifugiati (più del 60% del totale) di cui dodici femmine e venti maschi (Fig.4).

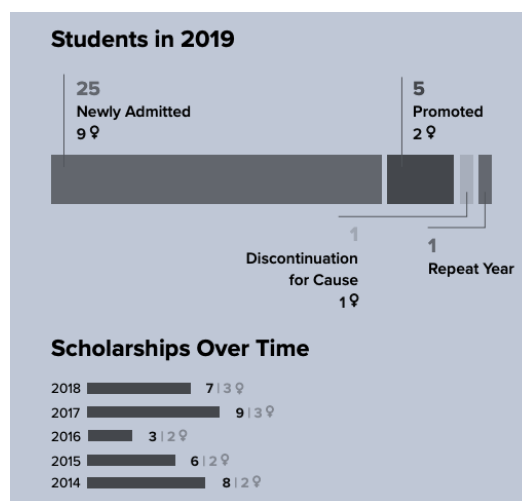


Fig. 4: Numero di studenti rifugiati in Nigeria che hanno avuto accesso al programma DAFI dal 2014 al 2019 (Fonte, Unhcr, 2019)

Accedendo al programma internazionale, questi studenti hanno ottenuto un'intera copertura dei costi di istruzione ed un finanziamento totale dei costi di vitto, alloggio, trasporto e materiale scolastico. Dai dati raccolti emerge che il corso più selezionato dai rifugiati è stato economia e commercio (13 iscritti); seguono scienze naturali (8 iscritti), medicina (7 iscritti) e scienze umane e della formazione (7 iscritti). Come si evince dal grafico sopra inserito, negli ultimi anni cinque studenti hanno conseguito la laurea con successo e attualmente tre di loro lavorano per OCHA e UNESCO (UNHCR, 2019).

Dai report redatti dall'UNHCR (2016) emerge che in Nigeria 13 istituti di HE contribuiscono alla missione di DAFI, sostenendola economicamente ed ospitando/reclutando studenti rifugiati all'interno del paese. Una di queste strutture è la National Open University of Nigeria (NOUN), nota come una delle università più accessibili del paese in quanto è molto economica e presenta un'offerta formativa flessibile a tutte le esigenze del cittadino. L'Istituto risulta molto adatto a migranti forzati poiché si serve della didattica a distanza per erogare i corsi. Mediante questo modus operandi, coloro che sono

⁵¹ È bene specificare che nonostante siano stabiliti all'interno dello stato, molti di loro sono di nazionalità non nigeriana, ma sono dovuti scappare in Nigeria a causa degli attacchi di *Boko Haram*.

reclusi nei campi hanno la possibilità di frequentare i corsi interamente online, senza uscire e mettersi in pericolo.

Per potersi immatricolare all'interno di questa università, un rifugiato può fare affidamento alle borse di studio messe a disposizione dal programma DAFI oppure, se ne è in possesso, può ricorrere ai fondi provenienti dalle rimesse economiche.

Tuttavia, come per l'AE, le probabilità che un rifugiato ha di frequentare la NOUN sono sempre molto basse perché legate alle possibilità che offre la struttura dove lo studente è ospitato. Nella maggior parte dei casi, un campo profughi non è provvisto degli strumenti tecnologici adatti ad accedere al portale dell'università e perciò i rifugiati non possono studiare (Aliyu, 2021).

4.5.3 Il caso della Tunisia

La Tunisia è una Nazione nordafricana che si affaccia sul mar Mediterraneo e a causa della sua posizione strategica è attualmente considerata come uno dei maggiori porti per la rotta italiana. Sebbene la Tunisia sia solamente un punto di partenza nella rotta mediterranea, molti rifugiati, per ragioni prevalentemente economiche o politiche, si stabiliscono momentaneamente all'interno di questo paese invece di continuare il proprio viaggio verso la penisola italiana.

La scelta di questo Stato per l'analisi comparata è stata fatta in merito al rapporto che la Nazione ha con i rifugiati: nonostante la Tunisia sia uno degli stati più benestanti dell'Africa, nel corso di questo capitolo si comprenderà che questo Paese fa molta fatica ad assicurare ai rifugiati i beni di prima necessità e soprattutto ad includerli ed integrarli nella vita socioeconomica del paese. La principale causa di ciò è che la Tunisia, per accogliere rifugiati provenienti da diversi paesi, ha a disposizione limitate risorse economiche e giuridiche. Questa situazione è il risultato di una politica instabile dovuta al fallimento dei presupposti su cui nel 2011 si è basata la primavera araba.

Per questa ragione, nella gestione della crisi migratoria, la Tunisia non è indipendente e cerca sostegno nell'importante ruolo dell'UNHCR.

La parte iniziale di questo paragrafo si occuperà di descrivere gli avvenimenti storici che hanno legato il destino della Tunisia a quello di altre nazioni di cultura araba, che hanno causato l'indebolimento politico ed economico di questo paese e che hanno reso questa Nazione uno dei maggiori punti di accoglienza dei migranti. A fronte di questa premessa verranno prese in considerazione le iniziative che consentono ai rifugiati adulti di proseguire la propria educazione (AE & HE). Inoltre, la ricerca stabilirà se la crisi che la Tunisia sta

vivendo influisca sulle capacità che il governo ha di gestire autonomamente i servizi di educazione dei rifugiati.

Il 17 dicembre 2010, il venditore ambulante *Mohamed Bouazizi* si diede fuoco per protestare contro la mancanza di lavoro. Questo terribile sacrificio fece divampare la rivolta in tutto il paese e, sebbene non ci siano stati veri e propri conflitti armati, l'allora presidente Ben Ali fu costretto alla fuga. Fu così che iniziò il (già citato) fenomeno della "Primavera Araba (PA)": un'ondata di ribellione allo Stato e alle autorità da parte del popolo. Il fenomeno partì dalla Tunisia ma si estese in altri paesi di cultura araba che, motivati dallo stesso ideale di libertà, si ribellarono ai propri governi. La Tunisia fu una delle poche Nazioni che, dopo la cacciata del presidente, intraprese un percorso di cambiamento politico pacifico. Per molte altre Nazioni che hanno manifestato la PA, tra cui Siria e Libia, la rivoluzione ha significato crisi economiche, guerre, distruzione e morte. Di conseguenza, dal 2011 ci fu una grande spinta all'emigrazione che vide protagonisti gli abitanti dei paesi "meno fortunati" dello Stato che ha dato via alla rivoluzione.

Sebbene la crisi migratoria inizialmente non colpì la Tunisia in maniera diretta, lo Stato si trovò costretto ad ospitare numerosi migranti arabi ed africani poiché, essendo distante 110 km dalla Sicilia (e 70 km da Lampedusa), i suoi porti divennero il punto di partenza per arrivare in Europa.

Negli anni recenti, oltre a dover gestire il numero di migranti che arrivano, la Tunisia sta vivendo una crisi economica e politica, dovuta all'instabilità dei governi che continuano a cadere prematuramente. Con le lacune giurisdizionali anche le riforme economiche vengono meno e i danni economici prodotti nel 2011 non sono stati tamponati. Inoltre, a seguito della crisi delle migrazioni e ad attentati terroristici verificatisi nel 2015, il PIL tunisino ha subito un drastico ridimensionamento, scendendo del 4,3% nel 2020. Nello stesso anno il tasso di povertà è aumentato del 14% (Bresillon, 2021) e l'emigrazione è salita vertiginosamente (Jabhallah, 2021).

A seguito di questi avvenimenti, il paese sta gestendo un grosso numero di migranti con pochissime risorse economiche. Secondo l'ultimo censimento condotto dall'UNHCR (2020) in Tunisia sono presenti 5202 rifugiati, richiedenti asilo e migranti economici. La maggior parte di essi sono siriani (1930 persone), ivoriani (1565 persone), sudanesi (272 persone) e palestinesi. Inoltre, i conflitti interni ed i regimi autoritari che affliggono il corno d'Africa hanno portato a un aumento degli arrivi, in particolare eritrei e somali.

Molti migranti che arrivano in Tunisia attraversando la Libia, versano in condizioni disumane e hanno un grande bisogno di sostegno. A fronte di ciò, la Tunisia ha aderito a diverse convenzioni finalizzate al supporto e all'integrazione dei rifugiati. Per esempio, nel 1989 lo Stato ha ratificato la convenzione pianificata dall'Organizzazione delle Unità Africane (OUA, 1969) che disciplina lo status dei rifugiati ed analizza le problematiche da dover affrontare per garantirne l'integrazione

Nonostante la Tunisia abbia firmato trattati internazionali, non dispone ancora di un quadro giuridico che disciplini le questioni relative all'asilo, alla sicurezza e all'istruzione dei rifugiati.

Il 18 giugno del 2011 l'UNHCR è stata coinvolta dal governo locale per sopperire alle mancanze del sistema giuridico tunisino. Sulla base di un accordo firmato nello stesso anno, l'organizzazione internazionale ha ricevuto il potere di disciplinare le principali attività in materia di accoglienza ed integrazione: protezione giuridica, tutela della salute, sviluppo della comunità e soprattutto educazione.

Visto che l'UNHCR, nel caso della Tunisia, non trova il supporto economico necessario da parte dello Stato, le risorse dedicate alla promozione dell'educazione dei rifugiati sono estremamente ridotte e perciò vengono utilizzate maggiormente per istruire i migranti minorenni.

Per questo motivo gli obiettivi stilati nel piano formativo redatto dall'UNHCR per i migranti adulti fino al 2017 sono stati molto semplici e riguardavano prevalentemente l'apprendimento della lingua francese ed inglese, mirati al rapido inserimento nel mondo del lavoro.

A rendere un po' più completo il programma è stato fondamentale l'intervento dell'Associazione Tunisina per la Stabilità Sociale (TAMSS) che tuttora collabora con l'UNHCR per promuovere *l'Adult Education* tra i rifugiati adulti. L'Associazione, costituita ancor prima dell'inizio delle primavere arabe (data di fondazione: 2006), è una delle poche NGO aperte anche agli individui stranieri presenti nel Paese e per questa ragione ha diretto le proprie risorse alle persone trascurate dallo Stato, tra cui i rifugiati.

Tra le attività che TAMMS ed UNHCR svolgono assieme emerge la promozione di corsi accelerati di specializzazione tecnica (Tab. 1). I corsi sono erogati dal sistema di AE tunisino per i cittadini ma possono anche essere utilizzati per l'integrazione dei rifugiati. Il fine, infatti, è quello di far apprendere a queste persone un nuovo mestiere o a perfezionarne uno già conosciuto. Oltre a facilitare l'accesso all'AE, l'Associazione tunisina supporta i

neofornati ad entrare nel mondo del lavoro, creando tirocini in partnership con aziende locali e/o identificando opportunità di lavoro adatte alle competenze dei rifugiati.

Electricity and electronics
Building, public works and others
Textile and clothing
General mechanics and metal construction
Transport, Driving and Maintenance of Vehicles and Public Works and Agricultural Machinery
Office, Trade and Computer Jobs
Tourism and Hotels
Services and Miscellaneous Industries
Fisheries and aquaculture
Art and craft
Agri-foods industries
Agriculture
Leather and shoes

Tab.1: Alcuni dei corsi suggeriti dall'UNHCR per i rifugiati (Fonte: Flayols, 2019)

Nonostante gli sforzi di queste due Associazioni, il tasso di partecipazione ai programmi di formazione professionale è molto basso. La prima ragione è legata all'incapacità di mettersi in contatto con le Associazioni di supporto causa mancanza dei mezzi necessari per la comunicazione da parte dei rifugiati.

In secondo luogo, molti imprenditori tunisini non nutrono particolare stima per i rifugiati e non sono disposti ad assumerli nemmeno dopo la frequenza a questi corsi professionalizzanti (Flayols, 2019). La cattiva reputazione di questi insegnamenti deriva dal fatto che nessuno è stato capace di innovarli e adattarli ai cambiamenti dell'economia e della società. Di conseguenza sono nati degli stereotipi verso chi frequenta questo tipo di formazione: si ritiene che chi esce dall'AE abbia insufficienze scolastiche (Jongerius, 2019). Per questo motivo ai rifugiati appena formati resta solamente la possibilità di occupare impieghi in nero e/o meno qualificati.

Se per l'*Adult Education* un ruolo chiave lo hanno avuto le associazioni locali e le organizzazioni internazionali, nel campo dell'*Higher Education* sono state le università Tunisine che stanno facilitando l'ingresso agli studenti rifugiati (ECDPM, 2020). Le istituzioni all'interno del paese che hanno sviluppato un interesse verso l'immatricolazione dei rifugiati sono tre:

- (1) L'Università di El Manar: l'istituto è situato nella capitale ed è considerato il più antico ed il più prestigioso centro di ricerca e formazione dello Stato. Essendo situata tra l'Africa e l'Europa, l'istituzione ha da sempre cooperato con gli Stati appartenenti

a questi due continenti. Per rendere l'offerta formativa adeguata a rispondere alle esigenze del mercato del lavoro, l'Università collabora con imprenditori ed enti locali, intrecciandosi con il tessuto economico del paese. Una delle carte vincenti di El Manar è promuovere la mobilità internazionale di studenti, docenti e ricercatori.

- (2) L'Università di Tunisi: anche l'Università di Tunisi è molto esposta al contesto internazionale ed ha persino una partnership con Erasmus+. L'Università della capitale ha a cuore non solo l'accesso degli studenti ma anche la loro frequentazione attiva. Per questo motivo, l'istituzione accademica pianifica e promuove attività sociali e di comunicazione con la realtà del territorio, al fine di includere gli studenti stranieri nella realtà universitaria e locale.
- (3) L'Università di Al Manouba: l'istituzione è immensa e contiene un'offerta formativa molto vasta. All'interno del campus vengono offerti corsi molto prestigiosi ed innovativi, ricercati a livello internazionale: economia digitale, stampa e *digital copywriting* e medicina veterinaria.

Le tre istituzioni si differenziano per offerta formativa e per punti di forza ma hanno in comune due cose. La prima è l'esposizione all'internazionalità e l'attenzione verso le persone più svantaggiate; la seconda è che tutte queste istituzioni sono situate vicino al Mediterraneo, il mare che fin dall'età classica ha fatto da tramite nello stringere rapporti commerciali ed alleanze nazionali.

Per questo motivo, nell'anno 1991 venne istituita l'UNIMED, una grande partnership accademica formata da diverse università situate nelle Nazioni bagnate dal *Mare Nostrum*. Lo scopo di UNIMED è quello promuovere la ricerca, la formazione e la collaborazione nella regione euro mediterranea per contribuire alla cooperazione scientifica, culturale, sociale ed economica. Con l'incremento del numero dei rifugiati l'Istituzione ha aggiornato la sua *Mission* e ha dedicato parte delle risorse per facilitare l'accesso di queste persone nelle università europee e tunisine.

Per agire sul territorio UNIMED struttura il suo intervento attraverso diverse iniziative che includono le università del mediterraneo. Il primo progetto attuato da UNIMED in collaborazione con le tre università della Tunisia è stato sviluppato nel 2021 e ha preso il nome di "Migrants", il cui obiettivo è quello di promuovere l'istruzione superiore dei migranti stabiliti nel territorio. È da precisare che questo progetto non favorisce direttamente l'accesso dei rifugiati all'università ma ha come obiettivo quello di istruire professionisti che in futuro possano compiere questa missione. Per questa ragione *Migrants* ha istituito un

master di specializzazione in politiche per l'integrazione mediante il quale gli studenti possano apprendere la corretta metodologia di costituzione di una policy.

Nel costituire questo progetto UNIMED ha tenuto conto dell'importanza che le relazioni con il territorio hanno per l'integrazione dei rifugiati. Per questo motivo, oltre ad imparare come condurre un'analisi dei bisogni del rifugiato, gli studenti impareranno a rapportarsi col territorio e con altri attori interazionali, al fine di stipulare partnership o di richiedere fondi.

Come si è detto nel corso del capitolo, la Tunisia - nonostante per diversi anni sia stata un esempio di rappacificamento e ricostruzione politica - fatica ad integrare i rifugiati stabiliti all'interno del paese. Lo Stato infatti preferisce spendere le poche risorse a disposizione per salvaguardare l'economia ed evitare una ricaduta simile a quella del 2011.

A muovere i primi passi verso l'integrazione (anche didattica e accademica) dei rifugiati è stata l'UNHCR, seguita da Associazioni locali, internazionali ed Università. Ora, il compito di queste istituzioni è quello di portare avanti queste buone pratiche e condividere con il governo gli effetti positivi che hanno sull'utenza, in modo da sviluppare una sensibilità nazionale verso l'integrazione socioeconomica dei rifugiati.

4.6 Suddivisione del *framework* in categorie e costituzione delle domande di ricerca

È bene premettere che, alla base della pianificazione del CSR e quindi della stesura del *framework*, è presente una domanda di ricerca generale, inerente alla metodologia di intervento utilizzata in alcuni paesi per l'integrazione dei rifugiati.

“Attraverso quali modalità la Georgia, l'Italia, la Nigeria e la Tunisia stanno rispondendo alla necessità di integrazione dei rifugiati adulti nei propri sistemi di AE ed HE?”

Successivamente alla composizione del quadro teorico, si è proceduto con l'individuazione dei punti chiave. I punti selezionati sono emersi all'interno della letteratura elaborata presente nei vari Stati, assumendo conformazioni diverse relativamente al Paese in questione (la manifestazione del fenomeno varia da stato in stato).

- *Promotori di HE e AE per i rifugiati stabiliti all'interno dell'HC*
- *Procedure di ammissione dello studente rifugiato adulto nei sistemi educativi locali*
- *Sfide affrontate dai rifugiati in materia di integrazione*
- *Strategie risolutive adottate per fronteggiare le sfide emerse negli Stati*

Per ognuno di questi *key-point* è stata costituita una domanda specifica, il cui scopo è quello di approfondire l'argomento in questione. Le seguenti domande sono state strutturate in modo che la domanda generale emerga in ognuno dei quesiti.

- 1) *Chi sono i promotori di AE ed HE a cui i rifugiati stabiliti negli HC fanno riferimento?*
- 2) *Quali sono le procedure di ammissione (all'AE e all'HE) specifiche per i rifugiati?*
- 3) *Quali sono le sfide affrontate dai rifugiati desiderosi di proseguire il proprio percorso educativo in uno di questi HC?*
- 4) *In che modo i promotori di AE & HE supportano i rifugiati ad affrontare le problematiche riscontrate precedentemente?*

Queste domande sono state successivamente poste al campione di ricerca dai mediatori che hanno guidato l'indagine.

4.7 Elaborazione dei dati ottenuti

4.7.1 Accostamento

La fase dell'accostamento tra i *framework* è stata effettuata tramite la giustapposizione; i quattro *framework* sono stati suddivisi in base alle domande specifiche e successivamente sono stati posti l'uno accanto all'altro. Così facendo è risultato facile individuare le differenze e le somiglianze tra le descrizioni selezionate poiché “meno i casi sono simili maggiore è il contrasto che vi è tra loro (Warfield, 2017)”.

Per rendere più comprensibili i passaggi effettuati per completare l'accostamento è stato deciso di costituire un esempio pratico (Fig.5), prendendo in considerazione un singolo elemento citato (in maniera differente) da tutti e quattro i casi di studio.

Esempio pratico: accostamento tramite giustapposizione

Domanda in considerazione: *Quali sono le potenzialità dei sistemi di AE locali?*

Argomento di discussione: *offerta formativa per il rifugiato all'interno degli Host Countries*

Nigeria (Pag.108)
Nel caso degli sfollati nigeriani la filosofia sostenibile dell'AE è molto importante perché, per promuovere la formazione di queste persone, vengono sfruttate le competenze e le risorse già presenti all'interno del campo profughi o comunque nei territori limitrofi (Nwanjo, 2019). Stando a questa premessa, risulta impossibile recuperare una documentazione che raffiguri un programma educativo standardizzato per i rifugiati in quanto l'offerta formativa varia a seconda della zona in cui è situato il campo profughi. Tuttavia, da alcune ricerche condotte all'interno di strutture situate a sud ovest dello Stato, è emerso che i rifugiati frequentano corsi di sartoria, filatteria, bigiotteria e calzoleria (Onoja, 2020).

Tunisia (Pag.114)
Tra le attività che TAMMS ed UNHCR svolgono assieme emerge la promozione di corsi accelerati di specializzazione tecnica. I corsi sono erogati dal sistema di AE tunisino per i cittadini ma possono anche essere utilizzati per l'integrazione dei rifugiati. Il fine, infatti, è quello di far apprendere a queste persone un nuovo mestiere o a perfezionarne uno già conosciuto.
Sebbene i corsi vengano erogati in un contesto spartano e con delle modalità elementari, al personale NEMA è richiesta competenza psicologica e linguistica per venire incontro alle esigenze formative degli studenti (Aliyu, 2021). Inoltre, le linee guida dell'UNHCR (2018) hanno attribuito maggiori strutture alla formazione, segnalando l'esigenza che all'interno dei campi ci dovrebbe essere almeno uno spazio fisico adibito ad essa. Gli operatori sono quindi tenuti a fare tutto il possibile per organizzare aule provvisorie dove non solo si possano svolgere le lezioni in maniera periodica ma che permettano a gruppi sociali o religiosi di riunirsi e dare formazione civica e culturale (Oni, 2017).

Georgia (Pag.100 - 101)
Le attività svolte da questo ente internazionale si possono suddividere in tre macrocategorie:

Pianificazione e progettazione educativa: parte degli sforzi di DVV sono orientati alla creazione di piani educativi a lungo termine, il cui focus generalmente è l'Empowerment della popolazione in stato di difficoltà. Presso le diverse strutture affiliate, l'associazione promuove corsi di alfabetizzazione, formazione professionale, di educazione civica, politica, ambientale ed interculturale. Le attività formative hanno la particolarità di essere sostenibili ed una delle ragioni per cui sono definiti come tali è che, durante le fasi di costituzione ed implementazione, DVV collabora con enti e personale locale. Proprio per questa ragione, la progettualità educativa si estende anche alla formazione del personale docente, amministrativo ed istituzionale. Questa attività viene condotta tramite la sperimentazione e la contestualizzazione di metodologie innovative di insegnamento, in modo da rendere i dipendenti locali attenti e competenti nel rispondere alle esigenze delle persone in difficoltà
Consulenza: Nel corso degli anni DVV ha operato in svariati contesti e ha acquisito un alto livello di esperienza. Perciò, nel dibattito politico sull'integrazione, l'associazione intende condividere la sua conoscenza, allo scopo di inserire l'Adult Education nell'agenda 2030. Inoltre, per sensibilizzare gli attori dello sviluppo locale e gli stakeholder internazionali, DVV organizza numerose conferenze, svolge studi e ricerche nei contesti in cui è insediata e progetta report e articoli specifici.
Condivisione di buone pratiche nei diversi stati membri: essendo un'associazione molto dinamica, DVV ogni anno sperimenta nuove metodologie di gestione o insegnamento e di conseguenza acquisisce nuove conoscenze pratiche. Mediante la comunicazione con i partner locali, l'organizzazione trasmette sapere e allo stesso tempo indaga su quali siano le necessità del paese su cui successivamente costruire percorsi di formazione.

Italia (Pag.66)
La funzione della sede centrale del CPIA è quella di coordinare e pianificare le attività didattiche, definendone i criteri e le modalità. L'obiettivo è quello di ricercare nel mercato del lavoro quali siano i requisiti di occupabilità e successivamente di strutturare il piano educativo in modo da rispondere in maniera ottimale a tali requisiti.
Nell'attuare questa strategia, i CPIA si servono di relazioni strategiche con attori sociali ed economici locali.
I percorsi di istruzione ricavati da questo processo sono classificabili in tre tipologie:
Percorsi di primo livello, equiparabili al primo ciclo di istruzione. Questa attività dà allo studente rifugiato la possibilità di conseguire un diploma attestante l'acquisizione delle competenze di base, connesse all'obbligo d'istruzione, relative alle attività e agli insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e dei tecnici (Tucci, 2016).
Percorsi di Alfabetizzazione e di Apprendimento della Lingua Italiana (AALI), finalizzati all'acquisizione delle competenze di lingua italiana, necessarie per l'accesso al mercato del lavoro. Il migrante conseguirà un diploma attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue elaborato dal Consiglio d'Europa (Tucci, 2016).
Percorsi di secondo livello, il cui obiettivo è far acquisire allo studente competenze tecniche professionali e/o artistiche.

Fig. 5 Esempio Pratico di Giustapposizione

4.7.2 Rilevazione delle similitudini e delle differenze nelle varie manifestazioni

Accostando i *framework* ricavati dal campione si è potuto studiare il fenomeno complesso sulla base delle sue manifestazioni in contesti diversi. Per poter realizzare questo studio, si è proceduto con l'individuazione delle similitudini e delle differenze tra un *framework* e l'altro. Il procedimento che è stato attuato è il seguente: dopo aver accostato i quattro trattati sulla base delle domande specifiche si è proceduto con la rilettura di quanto ottenuto. Una volta riconosciuta una similitudine o una differenza, questa veniva raggruppata (o meglio, "etichettata") sulla base dell'argomento trattato. Successivamente, ognuno di questi raggruppamenti è stato descritto ed approfondito, sulla base delle nozioni emerse dai quadri teorici.

Per comprendere meglio la procedura utilizzata, l'elaborato propone un esempio pratico di come sono state catalogate una similitudine ed una differenza individuate⁵²:

- Differenza individuata in merito alla quantità di rifugiati presenti negli *Host Country* in rapporto alla sua popolazione totale (Tab.2):

Host Country	n/N
TUNISIA	0,04% (non superiore)
GEORGIA	5,5% (superiore)
ITALIA	0,2% (non superiore)
NIGERIA	1,4% (superiore)

Tab. 2: Rapporto tra popolazione (n) rifugiata presente in un paese e la popolazione (N) totale dello stesso (>1%), Fonte: Framework Teorici

Il rapporto n:N (popolazione rifugiata : popolazione totale) esistente in Tunisia e in Italia non supera l'1%. La percentuale in particolare sembra essere molto bassa nel primo Stato, dove infatti sono ospitati 5202 rifugiati.

Anche in Italia il rapporto è molto basso: 151.000 rifugiati su un totale di 60 milioni di italiani. Tuttavia, dalle ricerche condotte per produrre il *framework* di riferimento emerge che la popolazione italiana percepisce un numero molto più alto rispetto a questa popolazione.

È la Georgia che presenta il rapporto più alto nonostante la stragrande maggioranza di essi provenga proprio da questo Stato. Inoltre, sebbene la popolazione di rifugiati sia molto alta (207.000 individui), è giusto affermare che la popolazione totale della Georgia corrisponde a 3.72 milioni, la più bassa dei quattro HC.

Anche il rapporto presente in Nigeria supera la soglia proposta da questo studio: il numero dei rifugiati/sfollati presenti in questo stato è tra i più alti del mondo (2.978 milioni). Allo stesso tempo, la popolazione totale della Nigeria è molto alta e per questo motivo il rapporto n:N nazionale non supera quello della Georgia. (dati ricavati dal sito dell'UNHCR: Tunisia, Georgia, Italia, Nigeria)

- Similitudine individuata in merito al livello economico dei rifugiati presenti negli *Host Country* (Tab. 3):

Host Country	% Rifugiati in Età lavorativa
TUNISIA	77% (Eui, 2015)
GEORGIA	85,4% (Unhcr, 2009)
ITALIA	77% (Cap.3)
NIGERIA	91% (Onoja et. Al, 2020)

Tab. 3: Rifugiati adulti in età lavorativa presenti nell'HC in (%), Fonte: Framework Teorici

I *framework* nazionali rivelano un quadro piuttosto preciso: i rifugiati presenti negli HC sono inseribili nel mercato del lavoro locale oppure indirizzabili verso un percorso di istruzione. Il dato emerge particolarmente in Nigeria, dove la maggioranza degli adulti non supera i 39 anni di età (64%). Anche in Tunisia l'età media è molto bassa e corrisponde a 27.4 anni. lo stesso vale per l'Italia, più del 70% della popolazione ha un'età compresa tra i 18 ed i 34 anni (Cap.3).

A questo punto del paragrafo, per ogni domanda specifica verranno esposte – sotto forma di tabella - e descritte le similitudini e le differenze che sono state individuate e raggruppate sulla base dell'argomento in discussione. Prima di proseguire è bene premettere che ognuna

⁵² L'esempio strutturato ha come fine quello di far comprendere al lettore in che modo sia avvenuto il raggruppamento. Per questo motivo, la similitudine e la differenza rilevate dai *framework* non rientrano direttamente in nessuna delle domande specifiche.

delle domande specifiche è stata esaminata sia nel contesto dell'AE che per l'HE, essendo questi tipi di istruzione degli adulti molto diversi tra loro.

1) Chi sono i promotori di AE per i rifugiati residenti negli HC?

Prima di descrivere i risultati ottenuti è bene specificare la distinzione tra AE formale e non formale.

Si parla di AE formale quando l'apprendimento avviene in istituti di istruzione e porta all'acquisizione di diplomi o qualifiche riconosciute. Si parla invece di AE non formale quando l'apprendimento si svolge al di fuori delle principali strutture d'istruzione e non porta a certificati ufficiali.

I soggetti promotori dell'AE formale individuati dall'analisi comparata nei quattro contesti analizzati sono i governi locali, le agenzie nazionali ed internazionali.

Le ricerche condotte indicano che per quanto riguarda la promozione e la pianificazione di progetti educativi, solamente il governo italiano assume un ruolo attivo. Infatti, con il decreto n.263 del 2012 vengono costituiti i principali promotori di AE formale in Italia, i CPIA (soggetti autonomi ma interni al governo). Attraverso questi centri lo Stato italiano si fa protagonista dell'istruzione dei migranti adulti già dai primi momenti della loro permanenza. Questo perché ogni rifugiato, per poter ottenere il permesso di soggiorno, è tenuto a frequentare un corso di lingua italiana e di educazione civica, tenuti appunto all'interno dei CPIA.

In ognuno dei quattro HC sotto analisi è stata registrata la presenza di agenzie internazionali, strutturate per la tutela e l'*empowerment* dei rifugiati di tutto il mondo. La più importante di queste è l'UNHCR (ideata dall'ONU) il cui intervento sul rifugiato è di natura generale. infatti, oltre a raccogliere i dati in merito alla situazione dei rifugiati nei quattro HC, l'agenzia si occupa di promuovere e pianificare, all'interno di questi stati, servizi di supporto di qualsiasi tipo. Stipulando relazioni con i governi, l'UNHCR supporta la distribuzione di beni e servizi di prima necessità, istituisce progetti mirati alla promozione della salute fisica e psichica ed infine supporta le quattro nazioni (e/o le altre parti attive presenti) nella coordinazione di interventi educativi, determinando quali siano le priorità del migrante e i bisogni da soddisfare con la progettazione educativa.

Un ruolo più specifico invece lo hanno le associazioni (internazionali e nazionali) di AE focalizzate unicamente sul singolo territorio. Esse rivestono un ruolo importante nelle realtà in cui i governi locali risultino passivi alla promozione dell'AE per i rifugiati e IDP. Questo è il

caso specifico di Tunisia e Georgia in cui queste associazioni (DVV *international* e TAMMS) hanno completa responsabilità del progetto di integrazione educativa. In particolare, il ruolo di queste istituzioni in questi due stati è quello di raccogliere - in collaborazione con l'UNHCR e con le associazioni sparse per il territorio - le informazioni sull'utenza, necessarie a determinare gli obiettivi formativi e strutturare gli insegnamenti.

Per quanto riguarda la Nigeria è necessario premettere che, viste le condizioni di povertà e pericolosità in cui versano le aree in cui i rifugiati vengono ospitati, non esiste alcun tipo di AE a livello formale. Per quanto riguarda l'istruzione non formale è NEMA ad averne responsabilità progettuale e amministrativa. Quest'ultima si identifica come un'associazione autonoma ma finanziata dal governo. Per questo motivo è scorretto affermare che il ruolo del governo nigeriano sia passivo (a differenza di Georgia e Tunisia) ma come invece si soffermi sul supporto economico.

Negli altri HC invece l'istruzione non formale è promossa da ONG e da associazioni locali sparse sul territorio nazionale. L'obiettivo comune di queste organizzazioni è quello di favorire l'inclusione sociale e lavorativa dei rifugiati, tuttavia le modalità di raggiungimento di questo scopo variano da un'associazione all'altra. Alcune associazioni come *Migrempower* in Italia e AFEFJ ("*Association of Training/Employment of Women*") in Tunisia si occupano di supportare il rifugiato nell'apprendimento di competenze tecniche in modo da favorirne l'ingresso nel mercato del lavoro.

Altre organizzazioni, come "ATINATI"⁵³ in Georgia e "IN-Migrazione" in Italia, puntano all'inclusione strutturando esperienze improntate a favorire sviluppo di conoscenze fisiche, abilità artistiche e sulla promozione del dialogo interculturale tra rifugiati e cittadini.

1) Chi sono i promotori di HE per i rifugiati residenti negli HC?

Dallo studio dei quattro *framework* è emerso che principalmente il processo di inclusione dei rifugiati/IDP nell'HE avviene tramite la costituzione di programmi BS (Borse di Studio). Per tutti i rifugiati residenti nei quattro HC, ottenere una borsa di studio significa ricevere la totale (o parziale) copertura dei costi universitari, del vitto e dell'alloggio. Viste le scarse possibilità economiche (è in alcuni casi giuridiche) possedute da questi individui, la BS rimane l'unico mezzo che dia loro la possibilità di accedere all'HE. Tuttavia, il processo di costituzione di un BS è complesso e richiede l'intervento di diversi promotori che esercitano funzioni diverse.

⁵³ <https://www.peaceinsight.org/en/organisations/association-atinati/?location=georgia&theme>

Infatti, l'analisi comparata ha rivelato tre ruoli principali che possono assumere i soggetti impegnati in questa attività.

- Organizzatori: tutti coloro che sono coinvolti nella progettazione dell'iniziativa. Le attività compiute da questi soggetti comprendono l'ideazione della *vision* e della *mission* del progetto, la scelta dei destinatari (in questo caso rifugiati e IDP), la ricerca sul territorio locale ed internazionale di collaboratori, la determinazione della durata del progetto, la modalità ed i criteri di somministrazione delle BS. Ad assumere principalmente questa funzione sono le università pubbliche e private – i principali erogatori dell'He – oppure i programmi istituiti appositamente per soddisfare le esigenze educative per i rifugiati.
- Finanziatori: tutti gli *stakeholder* che si occupano di somministrare l'importo economico necessario per costituire le borse di studio. Ad assumere questa funzione sono i governi e le associazioni non governative, il cui interesse principale è quello di migliorare la qualità di vita dei rifugiati.
- Affidatari/ospitanti: sono i soggetti che mettono a disposizione spazio e materiali per far sì che il progetto abbia luogo. Essi ricevono il contributo finanziario e si attengono al programma costituito dagli organizzatori. Ad assumere questo ruolo sono principalmente le università, che permettono al rifugiato di accedervi gratuitamente e frequentare i corsi al loro interno ed eventualmente ospitarlo all'interno del loro campus.

L'analisi comparata ha rilevato che, specialmente in Italia, un promotore può assumere due funzioni diverse. Si pensi ad esempio all'Università Cattolica (Italia) che attraverso il progetto "*Political Refugees (Cap.3)*" è diventata sia promotore che affidatario.

Lo studio condotto ha inoltre riscontrato che in nessuno dei casi analizzati un soggetto assume tutti e tre i ruoli.

Un'altra particolarità emersa dall'intervista è che non in tutti gli HC sono presenti tutte e tre le figure promotrici. In Nigeria e Tunisia è stata riscontrata una carenza di organizzatori e finanziatori. I rifugiati e gli IDP (o chi di dovere), in questi due casi, dovranno ricercare i promotori al di fuori dello stato in cui sono stabiliti.

A promuovere l'immatricolazione degli IDP stabiliti nello stato africano sono dei programmi appositi costituiti da istituzioni internazionali. I due principali sono DAFI e DOF; il primo è organizzato dall'UNHCR e dal governo tedesco ed è finanziato per la maggior parte da questi due, da privati e da altre associazioni internazionali (Said Foundation,

Asfari...); DOF (*David Oyedepo Foundation Special Scholarship Award for Refugees*), organizzato e finanziato dalla fondazione David Oyedepo, è un programma simile a DAFI solo che è dedicato soltanto ai rifugiati residenti in stati africani, si potrebbe dire quindi che è più specifico.

Seppur con programmi diversi, i promotori di DAFI e DOF condividono lo stesso obiettivo: abilitare le università di tutto il mondo, attraverso la somministrazione di borse di studio, ad accogliere rifugiati ed IDP. Questi programmi costituiscono l'unica opportunità per un IDP di frequentare l'università poiché, oltre a coprire i costi dello studio, permettono di ottenere un permesso speciale per abbandonare il campo e trasferirsi nel campus universitario. Nel territorio nigeriano assumono principalmente il ruolo di affidatarie le università statali di Landmark e Lagos.

Al momento anche un rifugiato in Tunisia deve attingere a risorse internazionali per poter accedere all'HE. Nonostante sia stato costituito "*Migrant*" per valorizzare l'inclusione universitaria dei rifugiati, il progetto è ancora in fase sperimentale, perciò, non è stato ancora registrato alcun progresso.

La situazione è diversa per Italia e Georgia poiché in ognuno di questi Stati sono presenti promotori, organizzatori e finanziatori. Nel primo caso, ad organizzare i programmi BS sono solitamente le università, che trovano finanziamenti da soggetti terzi. Questi sono aziende, associazioni o fondazioni italiane, ad esempio la "fondazione Cariplo" e "l'azienda regionale per il diritto al lavoro". In Georgia invece è il governo che, dal 2015, ha incominciato a finanziare interamente il costo di immatricolazione degli IDP (UNHCR, 2009) mentre i soggetti ospitanti sono anche in questo caso le università pubbliche.

Infine, l'analisi comparata ha rivelato che anche le università telematiche rivestono il ruolo di promotore. Specialmente in Tunisia (ma anche in Italia), dove i rifugiati faticano a ricercare Università adatte ad ospitarli, Uni Nettuno permette loro di frequentare i corsi e laurearsi in maniera gratuita.

2) *Quali sono le procedure di ammissione all'AE specifiche per i rifugiati?*

Per prima cosa è necessario premettere che, in ognuno degli HC selezionati per lo studio, è prevista la possibilità di inserire un rifugiato all'interno dell'*Adult Education*. Tuttavia, come si leggerà nel corso della descrizione, non solo le procedure di accesso in ogni paese sono differenti ma divergono anche all'interno dello stesso, poiché esistono diversi attori che propongono opportunità educative. In Italia, infatti, le modalità di accesso all'istruzione

degli adulti varia a seconda del soggetto promotore. Per quanto riguarda l'iscrizione dei rifugiati ai corsi offerti dai CPIA esiste una procedura d'iscrizione standardizzata che richiede all'utenza di dimostrare il proprio status di rifugiato e di conferire il proprio permesso di soggiorno. Una volta compilata la registrazione, lo studente verrà inserito in una graduatoria basata su un criterio cronologico. Al momento del suo turno il rifugiato verrà registrato come studente e verrà sottoposto ad un test – l'argomento varia sulla base del corso scelto - finalizzato all'inserimento nella classe più adatta alle sue conoscenze e capacità. Inoltre, per alcuni corsi del CPIA è necessario che il rifugiato consegna una certificazione delle conoscenze e degli studi pregressi.

È da specificare che, l'iscrizione al CPIA prevede anche un piccolo contributo economico, necessario per l'acquisto del materiale scolastico. Spesso però questo costo non viene pagato dai rifugiati, perché trovano la copertura da borse di studio istituite da associazioni terze o dallo stato.

Come descritto nel paragrafo precedente, l'AE in Italia è favorita anche da associazioni di terzo settore e ONG. L'accesso a queste esperienze varia a seconda dell'associazione da cui viene promossa e dalla tipologia di corso.

Per quanto riguarda la Nigeria, le ricerche consultate – Obashoro, Oni, 2017 Onoja 2020, Dasalou, 2021, Aliyu, 2020, 2021 - considerano l'accesso dei rifugiati al VET all'interno dei campi come un'occasione di coesione sociale, necessaria per riprendere una vita lacerata dalla sofferenza. L'educazione, secondo queste ricerche, abilita queste comunità a ricostruire un patrimonio culturale ed economico e poter vivere una vita dignitosa. Malgrado questa introduzione, nessuno dei documenti trattati fa riferimento ad una procedura di ammissione standardizzata all'interno dei campi, poiché i programmi educativi pianificati al loro interno sono da considerarsi per lo più informali. Per questo motivo, gli sfollati all'interno dei campi hanno la possibilità di accedere gratuitamente e, a differenza degli altri contesti analizzati, non sono tenuti a fornire particolare documentazione o certificazione delle competenze (è da notare che, in alcuni di questi campi, l'associazione NEMA ha già registrato gli ospiti al loro interno). Tuttavia, dagli studi di Aliyu (2021) emerge che, diversamente da quanto succede negli altri HC, il governo nigeriano proibisce severamente a uno sfollato di ricercare opportunità educative di qualsiasi tipo al di fuori del campo di appartenenza.

Per quanto riguarda la Georgia possiamo dividere le opportunità inerenti all'AE in due categorie: quelle promosse dallo Stato e quelle promosse da agenzie internazionali. Per la prima di queste, la fase d'accesso ai corsi è gestita dal Ministero dell'Istruzione che due volte l'anno apre le iscrizioni alle attività. In questa fase è prevista una prova di ingresso,

finalizzata ad aiutare l'utente a comprendere quali siano le competenze da migliorare. Questo test può essere condotto in lingua georgiana, russa, azera, armena ed inglese e quindi è accessibile a rifugiati/IDP di varia provenienza. Oltre alla prova di ingresso i beneficiari sono tenuti a presentare il documento di identità e i diplomi scolastici, tuttavia, viste le condizioni in cui molti di loro versano, spesso risulta difficile reperire questo materiale.

Per la seconda categoria di corsi invece esistono delle procedure di accesso molto più flessibili, dove non è richiesta alcuna certificazione delle competenze. Ad esempio, i corsi promossi da DVV International sono gratuiti e lo sfollato è libero di accedervi a patto che sia provvisto di un documento d'identità o di una certificazione sostitutiva (informazione emersa dalla testimonianza di Dato Jikta, un impiegato di DVV in Georgia).

Anche in Tunisia è prevista un'*Application Form* specifica per l'accesso dei rifugiati all'AE. Specialmente per i corsi di lingua, gestiti dalle associazioni TAMMS e "Tunisia terra d'asilo", l'utenza è tenuta a fornire un documento d'identità e ad affrontare un test il cui scopo è quello di valutare le conoscenze pregresse dello studente per decidere il livello di corso in cui inserirlo. In alternativa a questo test, il rifugiato può presentare una certificazione delle proprie competenze. Anche in questo caso l'accesso ai corsi è gratuito.

Per quanto riguarda l'offerta formativa a disposizione di un rifugiato è bene premettere che in tutti gli HC, sono stati individuati insegnamenti finalizzati allo sviluppo di competenze tecniche (VET). I *framework* rivelano inoltre che in Tunisia, in Italia e in Georgia sono presenti opportunità di formazione linguistica, così che i rifugiati possano apprendere la lingua locale e quelle straniere. In Italia e in Georgia sono strutturati anche percorsi di educazione civica. Specialmente in Italia questi corsi facilitano l'integrazione dello straniero nella società locale.

3) *Quali sono le procedure di ammissione all'HE specifiche per i rifugiati?*

Prima di menzionare le procedure di ammissione dei rifugiati residenti nei quattro HC è necessario ribadire che il tasso di accesso e frequentazione all'università di per sé è ancora molto basso (1/3%, UNHCR). Inoltre, è bene specificare che, a differenza dell'AE, l'iscrizione all'università prevede il pagamento di una tassa: una cifra insostenibile per la quasi totalità dei rifugiati. Per questa ragione, gli unici ad aver accesso all'HE sono coloro a

cui viene concessa una borsa di studio. Questa problematica sembra essere meno frequente in Georgia, viste le misure prese dal governo a favore dei rifugiati.

Per quanto riguarda l'accesso alle università, l'analisi comparata ha individuato procedure abbastanza simili in tutti gli HC. Una delle principali differenze riguarda la Nigeria perché ai rifugiati che hanno l'opportunità di accedere all'università, viene imposto di non lasciare il campo in cui si sono stabiliti per un lungo periodo di tempo, così da non essere esposti a pericoli di natura terroristica.

Che si tratti di università telematica oppure fisica, al momento dell'iscrizione i rifugiati sono tenuti a fornire il proprio documento d'identità – oppure a presentare una certificazione sostitutiva - e la documentazione che attesti il proprio percorso scolastico ed il possesso dei CFU necessari all'accesso.

Inoltre, dopo questi passaggi lo studente è tenuto ad effettuare una verifica delle proprie conoscenze. Tale verifica può avvenire attraverso due modalità che variano a seconda dell'istituzione in questione ma soprattutto a seconda del corso selezionato. La prima è una prova d'ingresso a risposta multipla il cui voto non vincola l'ammissione del rifugiato all'HE. Infatti, lo scopo è quello di stabilire il livello di preparazione dello studente ed eventualmente di pianificare un corso aggiuntivo per colmare le mancanze riscontrate. Questa modalità di verifica è diffusa nella maggior parte delle istituzioni accademiche presenti in Tunisia, Georgia ed Italia (ma anche in quelle internazionali ed online). La seconda strategia di valutazione consiste in un test di ammissione, svolto solitamente attraverso una prova a risposta multipla (maggiori dettagli sono forniti nel Cap.3). Dalla testimonianza offerta da Aliyu (2021) emerge che soltanto in Nigeria questa metodologia viene utilizzata come criterio di accertamento. A differenza del primo, questo tipo di test è di natura vincolante ed un rifugiato viene ammesso all'HE solo dopo aver ottenuto un esito positivo. Tuttavia, il test di ammissione è presente in percentuali più ridotte anche nelle università degli altri HC.

4) *Quali sono le sfide affrontate dai rifugiati desiderosi di proseguire il proprio percorso educativo (AE) in uno di questi HC?*

Dall'analisi comparata emerge l'esistenza di barriere linguistiche che ostacolano i rifugiati durante l'accesso all'AE e lungo il percorso di apprendimento.

In Italia, ad esempio, la totalità dei rifugiati proviene dall'estero – non esistono sfollati interni - e le lingue maggiormente utilizzate da loro sono arabo, francese, inglese e tigrino (Statista, 2021). Visto che l'italiano è la lingua più diffusa nei sistemi di AE presenti in questo Stato, il rifugiato straniero risconterà molta difficoltà nel comunicare e nell'apprendere nozioni erogate in una lingua da loro non conosciuta. Inoltre, secondo un'indagine condotta da Emanuele Bonini (2018), il 34% degli italiani conosce solo la propria lingua e per questo motivo i migranti riscontrano barriere d'integrazione che ostacolano il relazionarsi con la comunità locale.

Viste queste problematiche la legge italiana, prima di conferire il permesso di soggiorno, richiede espressamente ai rifugiati di apprendere la lingua dell'HC.

Le barriere presenti in Italia purtroppo non riguardano solamente la comunicazione ma anche l'accesso al mercato del lavoro, anche dopo aver frequentato l'AE. Il rapporto del governo italiano (Biella, 2019) riporta che il livello di disoccupazione di rifugiati e migranti è più alto rispetto a quello della popolazione locale (14% rispetto al 9%). Inoltre, l'Italia è tristemente famosa perché al suo interno, rispetto alle medie europee, i rifugiati usciti dall'AE svolgono lavori poco qualificati e dannosi (Vittiglio, 2019), e spesso ricorrono al caporalato: una situazione di sfruttamento lavorativo – molte volte gestito dalla criminalità organizzata – in cui persone disposte a tutto per sopravvivere vengono sfruttate da datori di lavoro che fondano la loro strategia di mercato sulla riduzione del costo del lavoro.

Anche i rifugiati presenti in Tunisia accedono solamente ad impieghi poco qualificati. La causa è da imputare all'offerta formativa tunisina che, a differenza di quella italiana, nutre una cattiva reputazione in quanto negli anni nessuno è stato capace di innovarla e adattarla ai cambiamenti sociali ed economici (Jongerius, 2019).

Le barriere linguistiche sono evidenti anche in Tunisia; essendo questo Stato “porto internazionale per le rotte migratorie”, i suoi confini sono attraversati da migranti la cui provenienza è differente. Molte di queste persone arrivano in Tunisia, si stanziano al suo interno per un lungo periodo di tempo e desiderano riprendere il percorso educativo abbandonato nel paese di origine. Nel sistema di AE tunisino i corsi sono erogati prevalentemente in arabo, in inglese e in francese e chi non parla una di queste due lingue viene tagliato fuori. Tuttavia, come in Italia e in Georgia, l'offerta formativa di questo HC prevede corsi di lingua.

In Nigeria le barriere linguistiche sono meno evidenti rispetto all'Italia in quanto la maggioranza degli sfollati è di origine nigeriana e parla inglese. Tuttavia, un'alta

percentuale di IDP stabiliti in questo stato proviene dal Chad e dal Niger, le cui lingue principali sono francese ed arabo. Per questi individui frequentare l'AE risulta complesso dato che l'AE prevede solamente la formazione professionale - tenuta, in lingua inglese - all'interno dei campi e non quella linguistica.

La differenza principale con gli altri HC è che in Nigeria, a causa del divieto di circolazione imposto dal governo, l'integrazione con la comunità ospitante è praticamente impossibile in quanto i rifugiati rimangono confinati all'interno delle strutture di ospitalità. Per questo motivo, le *skills* sviluppate nel corso dell'apprendimento sono commercializzabili solamente all'interno dei campi (Oni, 2017).

Anche in Georgia gli sfollati interni non incontrano barriere linguistiche nell'accesso e nella frequentazione dei corsi. Tuttavia, molti degli insegnamenti relativi all'AE vengono svolti in arabo e in inglese quindi, per coloro che non conoscono queste lingue, l'offerta formativa risulta limitata. Nonostante ciò, come in Italia, anche in Georgia sono disponibili corsi di lingua per i rifugiati, erogati dalle associazioni come DVV *international* (DVV, 2019). Anche in questo Stato gli IDP, dopo aver frequentato l'AE, trovano barriere all'inclusione sociale. È infatti da ribadire che, prima del 2015, il governo georgiano non promuoveva l'accesso all'AE da parte degli sfollati e non condivideva gli effetti benefici dell'integrazione di questa popolazione. Per questo motivo sono ancora molto pochi gli stakeholder che si fidano ad assumere e a investire sugli IDP.

La tratta dei migranti, l'esplosione di conflitti interni o altri tipi di calamità caratterizzano il trascorso dei migranti presenti nei quattro HC. L'avvento di queste catastrofi ha causato veri e propri traumi psicologici nei rifugiati che tuttora ne devono portare il pesante fardello.

In Italia, i dati relativi al tasso di sofferenza psicologica sono stati valutati in diversi studi. Nell'indagine condotta da Crepet et.al. (2017) viene riscontrato che, su un campione rappresentativo di 385 rifugiati presenti nei centri SPRAR, il disturbo post traumatico da stress è presente nel 31% del totale. Un altro studio condotto da Nose (2018) ha riportato che, dopo essersi stabiliti all'interno dell'HC, il 36% manifesta sofferenza psicologica.

Anche in Nigeria l'indice di malessere psicologico tra i rifugiati adulti è molto alto. Lo studio condotto da Bonnie N.K. (2019) afferma che il 60% della popolazione rifugiata risente di problematiche psicologiche. È bene affermare che, senza un servizio di

supporto psicologico, il malessere interiore che affligge queste persone ostacola la ripresa degli studi ed il tentativo di ricostruirsi una vita dignitosa. Nonostante ciò, dai *framework* nazionali emerge che la maggior parte dei contributi provenienti dallo Stato sono orientati su beni di prima necessità e (talvolta) sul singolo accesso all'AE. A fornire il supporto psicologico per i rifugiati sono più che altro le associazioni del terzo settore. Tuttavia, non a tutti è garantito questo tipo di servizio.

5) *Quali sono le sfide affrontate dai rifugiati desiderosi di proseguire il proprio percorso educativo (HE) in uno di questi HC?*

Dall'analisi comparata sono state identificate alcune problematiche, incontrate dai rifugiati desiderosi di iscriversi all'*Higher Education*. La prima, di carattere burocratico, è presente in tutti e quattro i casi analizzati e fa riferimento all'assenza, da parte dello studente, di tutta la documentazione necessaria per l'immatricolazione. Nigeria e Georgia sono i casi più critici poiché le leggi locali non hanno ancora definito un vero e proprio "status di sfollato" e per questo non esistono ancora le procedure atte a recuperare tutta la documentazione posseduta dall'IDP prima della fuga traumatica. Il basso tasso di iscritti all'università ne è la conseguenza: senza il documento d'identità, l'attestato degli studi pregressi ed eventualmente la convalida delle competenze gli studenti spesso non vengono accettati. Nello stato africano la situazione è ancor più critica poiché le barriere d'accesso all'università non sono solamente burocratiche ma anche fisiche. Vista l'esistenza del blocco alla mobilità imposto dal governo, il rifugiato è impossibilitato a raggiungere autonomamente le università presenti all'interno dello Stato. Per questo motivo, in Nigeria è presente il più basso livello di partecipazione degli IDP all'HE (Aliyu, 2021).

Le barriere burocratiche causate dalla mancanza dei documenti d'identità, in Italia sono meno evidenti visto che si tratta di studenti rifugiati, il cui stato è stato disciplinato da leggi locali ed internazionali. Grazie all'esistenza di titoli come lo status di rifugiato o di documenti come il permesso di soggiorno, entrambi riconosciuti da università italiane ed internazionali, la procedura di accesso all'università risulta più flessibile.

Un'altra barriera d'accesso, questa volta emersa in tutti i *framework*, è relativa alla difficoltà per gli studenti rifugiati di procurarsi la documentazione che certifichi il percorso di studio pregresso ed il possesso dei crediti sufficienti per entrare in università. Come vedremo nelle domande successive, sono già stati costituiti interventi a supporto di studenti senza attestati ma molti di questi non sono facilmente accessibili. In Georgia

e in Tunisia questi servizi sono offerti (anche) dallo Stato e sono molto costosi, perciò non tutti i rifugiati possono sfruttarli. A proposito di quest'ultimo Stato è bene specificare che il fenomeno di sensibilizzazione del governo tunisino verso l'istruzione universitaria per i rifugiati è molto recente. Attualmente, a disciplinare questo campo sono solamente attori terzi, esterni al governo tunisino, che al momento non ha ancora preso parte attiva al processo. Con questa premessa è possibile introdurre un'altra categoria di barriere, quelli strutturali dato che al momento, nello stato nordafricano - vista la poca collaborazione delle istituzioni pubbliche -, sono quasi inesistenti le università attrezzate per accogliere studenti rifugiati al proprio interno. Questo fenomeno è presente anche in Nigeria. Infatti, dalla testimonianza di Aliyu (2021) è emerso che solamente l'università di Lagos ospita all'interno del campus studenti sfollati. Per questa ragione, i rifugiati stabiliti in Tunisia e Nigeria che (per motivazioni illustrate in seguito) hanno la possibilità di continuare gli studi possono soltanto attingere a università internazionali oppure a quelle telematiche.

L'intervista condotta sul campione ha rilevato anche delle barriere linguistiche, situate specialmente in Italia. Questa problematica è emersa anche all'università poiché, i corsi che ospitano i rifugiati sono tenuti prevalentemente in lingua italiana, e non in inglese o francese come accade nelle università degli altri HC e in quelle internazionali.

6) *In che modo i promotori di AE supportano i rifugiati ad affrontare le problematiche riscontrate precedentemente?*

Le strategie risolutive rilevate nei quattro *framework* si riferiscono principalmente alla promozione e al potenziamento del supporto psicologico per i rifugiati residenti negli HC.

Sebbene esistano nei rifugiati gravi problematiche psicologiche da dover affrontare, la priorità principale dei governi dei quattro Stati è quella di fornire i beni di prima necessità. Perciò viene trascurata l'assistenza a queste persone per rielaborare i traumi relativi alla tratta viene trascurata. A colmare la mancanza degli Stati è intervenuta l'UNHCR mediante il MHPSS (*mental health and psychological support*), un programma d'azione il cui obiettivo è promuovere o potenziare il supporto psicologico al loro interno. L'attività di promozione/potenziamento assume caratteristiche diverse in base agli HC in cui essa ha luogo. Ad esempio, nelle nazioni in via di sviluppo (o comunque con ridotte capacità economiche), come la Tunisia e la Nigeria, il focus

principale del piano di azione è quello di sostituirsi ai governi nel costituire servizi di supporto psicologico.

In questo caso l'intervento si struttura in più fasi: la prima consiste nello studio del contesto e delle risorse a disposizione, necessario per rilevare la popolazione di riferimento e determinare attraverso quali strumentazioni e risorse umane progettare un intervento. Sulla base di quanto è emerso vengono determinati gli obiettivi del progetto. Dallo studio della letteratura è stato individuato un obiettivo comune in tutti e tre gli stati: lo sviluppo di una cultura di comunità, fondata sul mutuo aiuto tra sfollati e rifugiati, per potersi sostenere a vicenda nei momenti di tensione e fatica. Costituito l'obiettivo principale, si passa poi alla strutturazione delle attività necessarie per raggiungerlo; esse sono solitamente di natura formativa e vengono proposte sotto forma di corsi (AE). A questo punto, l'UNHCR è responsabile della formazione del personale che condurrà le attività. Le figure che solitamente si occupano di supporto psicologico ai rifugiati sono generalmente psicologi ed insegnanti. Per questo motivo le attività formative devono essere strutturate in modo da far apprendere a questi professionisti nozioni psicologiche e tecniche di insegnamento (UNHCR, 2021).

Esempi di attività programmate dall'UNHCR si possono ricavare all'interno dei *framework* nazionali.

Lo studio comparato ha fatto emergere il caso della Nigeria (e di molti altri stati africani), dove vengono sviluppati i programmi CBP (*Community-Based Protection*), costituiti per potenziare i nuclei familiari e comunitari dentro il campo profughi in modo da sviluppare al suo interno una sorta di autonomia nell'affrontare i problemi psicologici. Per rendere possibile ciò, questi programmi affidano alle persone che vivono all'interno del campo il compito di essere un punto di riferimento per il supporto psicologico. Per preparare queste persone a adempiere a tale compito l'UNHCR e Nema pianificano dei momenti di formazione incentrati sul comprendere i problemi psicologici all'interno del campo e a stabilire le strategie per superarli. Nell'HC africano molta responsabilità viene data alle donne in quanto sono le principali responsabili dell'educazione e del benessere dei propri figli (UNHCR, 2021).

Per gli Stati dotati di maggiori risorse economiche, come l'Italia, l'intervento principale dell'UNHCR per il supporto psicologico, consiste nella costituzione di percorsi di orientamento finalizzati a collegare il rifugiato bisognoso con il sistema sanitario nazionale. Tuttavia, negli ultimi anni, iniziative di questo genere sono state inserite anche dentro il sistema di AE Italiano. Si pensi all'esperienza del CPIA di La Spezia

(Cap.3) che, attraverso momenti formativi caratterizzati dallo *storytelling*, permette ai rifugiati di aprirsi ed esprimere la propria sofferenza.

Nel caso dell'Italia l'UNHCR veste il ruolo di collaboratore poiché già esistono servizi (sotto forma di AE ma anche non) dedicati al supporto psicologico dei rifugiati. Molti di questi sono stati pianificati da associazioni legate al sistema SPRAR, come *Migrempower*: soggetti che sfruttano l'arte, il teatro e la creatività per affiancare i rifugiati allo sviluppo della resilienza.

7) *In che modo i promotori di HE supportano i rifugiati ad affrontare le problematiche riscontrate precedentemente?*

È già stato compreso che non tutti gli HC sono autonomi nell'integrazione universitaria dei migranti. Lo stesso discorso si traduce nelle modalità di risoluzione dei problemi emersi in questo processo, relativi alla procedura d'accesso degli studenti rifugiati. È infatti stato rilevato che, per superare alcune delle difficoltà riscontrate nei paragrafi precedenti, tutti gli HC si affidano all'aiuto di promotori internazionali, specifici per l'accesso dei rifugiati/IDP all'HE.

Questa dinamica di dipendenza si può individuare nelle modalità con cui viene colmata la mancanza della documentazione di identità (necessaria all'immatricolazione) per i rifugiati stabiliti all'interno di Nigeria e Georgia. Infatti, nel caso in cui un IDP avesse smarrito i documenti - necessari per ottenere una BS - è l'UNHCR che, previa approvazione dell'HC, intraprende il processo di identificazione dell'individuo. La registrazione avviene attraverso tre passaggi principali (Fig.6). Inizialmente viene identificato attraverso un'analisi biometrica, poi ha luogo un'intervista dove l'individuo descrive dettagliatamente la sua situazione e successivamente vengono analizzati i pochi documenti che esso porta con sé. Alla fine di questo processo il rifugiato riceverà una certificazione sostitutiva.

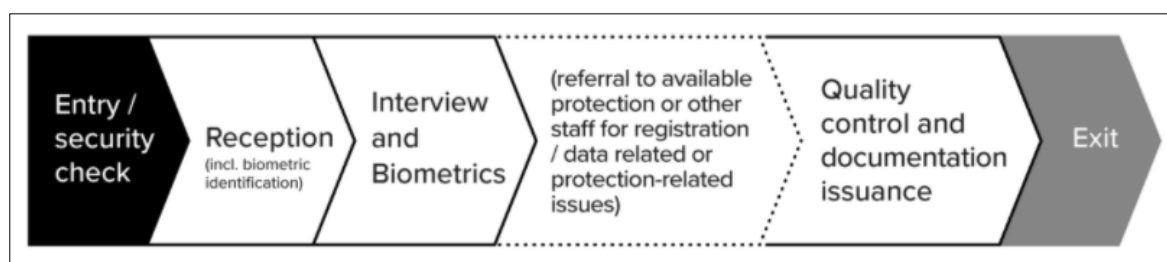


Fig.6: Processo di identificazione condotto dall'UNHCR (fonte: <https://www.unhcr.org/registration-guidance/chapter3/setting-up-registration-locations/>)

Dalle ultime ricerche condotte è stato scoperto che anche la Tunisia, nell'attività di registrazione dei rifugiati, trova sostegno da due organizzazioni umanitarie: L'OIM (organizzazione internazionale migranti) e il “*Conseil Tunisien pour les refugies*”, un'organizzazione non governativa il cui scopo è assicurare ai richiedenti asilo l'ottenimento dello status di rifugiato. Quest'ultima, nelle attività di riconoscimento, collabora con l'UNHCR e per questo motivo le pratiche condotte sono identiche a quelle utilizzate per i rifugiati in Nigeria e Georgia (Dati ricavati sul sito del consiglio tunisino per i rifugiati).

Lo Stato che sembrerebbe essere più autonomo in questo processo è Italia. Il rifugiato, infatti, per registrarsi e ottenere il permesso di soggiorno (valido per l'accesso all'HE) può rivolgersi gratuitamente alla polizia di frontiera o a una questura italiana. Tuttavia, la procedura di accesso è la medesima: registrazione dei dati anagrafici, cattura dell'impronta digitale e conduzione di un colloquio conoscitivo.

Successivamente sono state analizzate le strategie utilizzate dai promotori dell'HE per colmare l'assenza di procedure gratuite di riconoscimento titoli di studio e convalida delle competenze per i rifugiati. Dalla ricerca bibliografica condotta nei capitoli precedenti è stato riscontrato che, essendo Georgia, Tunisia e Nigeria poco autonome in questo campo, i rifugiati stabiliti in questi HC trovano il supporto del Consiglio Europeo. Assieme all'UNHCR, questo soggetto promotore ha saputo sviluppare il passaporto delle competenze (PC): uno strumento finalizzato a determinare il percorso educativo di un rifugiato, e le competenze sviluppate, basandosi su documentazioni pregresse e/o interviste strutturate. Per poter includere nel servizio anche coloro che sono sprovvisti di documentazioni, l'indagine conoscitiva del PC si articola in diverse fasi (spiegate nel capitolo 2).

Lo strumento è completamente gratuito perché finanziato da diversi donatori: in primis il Concilio stesso e secondariamente dal contributo volontario dei governi di Belgio, Grecia, Italia e Monaco. Al momento della costituzione anche la Georgia ha dato il suo contributo finanziario. È infatti da specificare che, sebbene sia stato costituito in Europa, il passaporto delle competenze è aperto ai rifugiati di tutto il mondo (Informazioni ricavate dal sito della Commissione Europea).

Diverso è per i rifugiati soggiornanti regolarmente in Italia, i quali possono chiedere il riconoscimento dell'eguaglianza di valore e di efficacia della laurea (o del diploma) conseguita all'estero direttamente alle università locali. In Italia, infatti, l'università ha il dovere di utilizzare, nella propria autonomia le forme che meglio garantiscono da un lato il diritto allo studio per lo studente e dall'altro assicurarsi l'autenticità e la veridicità della

documentazione descritta, soprattutto quando di essa non è possibile procurarsi la copia originale. La metodologia utilizzata per mettere in trasparenza i percorsi di studio precedenti è dettata dal CIMEA (*information centre on academic mobility and equivalence*) e si basa su un processo di equipollenza. Questo termine fa riferimento ad un processo il cui scopo è verificare in maniera analitica se i titoli dichiarati da un rifugiato corrispondono in modo dettagliato per livello e contenuti ad un analogo titolo universitario, tanto da poterlo definire equivalente e dargli lo stesso peso giuridico. Questo viene fatto attraverso un'intervista nella quale al rifugiato viene chiesto di descrivere il percorso di studi completato (eventualmente gli esami e i crediti conseguiti) e le *skills hard* e *soft* conseguite (Scardigno, 2019).

4.8 interpretazione dei risultati

Nella fase interpretativa sono stati scelti uno o più argomenti emersi nel corso dell'analisi (Tab.4, Tab.5, Tab.6, Tab.7). Ognuno di questi punti è stato interpretato mediante la ricerca in letteratura, unita alla personale logica deduttiva.

Domanda di riferimento:

Chi sono i promotori di AE per i rifugiati residenti negli HC?

<p>Come mai, nella promozione dell'AE i governi di Georgia, Tunisia e Nigeria non sono completamente autonomi?</p> <p>Per quale motivo l'Italia sembra essere più proattiva – nell'inserimento educativo dei rifugiati - degli altri tre HC?</p>	<p>Dall'analisi comparata emerge il ruolo fondamentale di soggetti terzi come promotori di AE, il cui obiettivo è quello di supportare (e talvolta sostituirsi) gli HC, specialmente di Tunisia, Nigeria e Georgia nelle attività di inclusione educativa dei rifugiati adulti. La motivazione di ciò è da ricercare nelle indagini dell'UNHCR (2021, 2015, 2016) condotte nei tre Stati, nelle quali si comprende che la maggior parte dei fondi dedicati al sostegno dei rifugiati viene investita per la provvigione dei beni di prima necessità e sull'istruzione dei minori. Gli adulti vengono messi in secondo piano dallo Stato e per questo motivo, per colmare questa lacuna, necessita il supporto di organizzazioni per l'AE.</p> <p>L'Italia è più proattiva degli altri tre HC perché lo stesso Stato – o meglio, il governo locale - tramite l'emanazione del “Piano Nazionale di Integrazione dei Titolari di Protezione Internazionale”, ha preso parte attiva al processo di istruzione degli adulti. Attraverso l'adattamento del CPIA ha attrezzato</p>
--	---

	<p>questo servizio per accogliere i rifugiati all'interno dei corsi.</p> <p>La proattività dello stato è da considerarsi un'applicazione letterale dell'articolo numero tre della costituzione: il "Principio di Uguaglianza", nella quale è sancito che l'Italia ha il dovere di "riconoscere la pari dignità sociale e l'uguaglianza dinanzi alla legge di tutti coloro che risiedono in Italia" (Ministero dell'Interno, 2017).</p> <p>Inoltre, il <i>framework</i> italiano ha individuato numerose associazioni ed organizzazioni che assieme al governo applicano alla lettera l'articolo costituzionale. Molte di queste associazioni sono costituite proprio per garantire l'uguaglianza per tutti gli individui stabiliti all'interno dello stato.</p>
<p>Come mai, nel processo in questione, lo stato italiano è da considerarsi più autonomo degli altri HC</p>	<p>L'analisi comparata ha rilevato che la proattività dello stato italiano deriva in parte da motivazioni economico finanziarie. In primis è bene specificare che l'Italia possiede più risorse finanziarie interne. Infatti, PIL di questo Stato supera di gran lunga gli altri tre (T: 39,34\$/11.500, G:15,89/4.000\$, N: 432,3/210.000, I: 1.886/60.000, valore del Pil Espresso in miliardi). Il patrimonio investibile per questa causa, nel corso degli anni è stato di gran lunga ampliato dai fondi dell'Unione Europea, organo che supporta l'Italia nel processo di integrazione dei rifugiati. Uno di questi fondi è il FAMI (Fondo Asilo Migrazione ed Integrazione) che tra i suoi obiettivi è presente l'integrazione dei rifugiati in Italia. La dotazione finanziaria FAMI corrisponde a 400 milioni.</p> <p>Ovviamente, non sono da escludere le donazioni e le collaborazioni da parte dell'UNHCR e di altre organizzazioni internazionali che nello stesso tempo supportano anche gli altri tre HC.</p>

Tab. 4: Interpretazione delle differenze in merito i promotori di AE per i rifugiati residenti negli HC.

Domanda di Riferimento:

Quali sono le sfide affrontate dai rifugiati desiderosi di proseguire il proprio percorso educativo (AE) in uno di questi HC?

<p>Come mai in Nigeria ai rifugiati non è consentito uscire dal campo profughi per raggiungere un istituto di formazione?</p>	<p>Dal <i>framework</i> emerge che gli IDP in Nigeria hanno una proibizione da parte del governo di uscire fuori dal campo profughi. Dalle interviste sul campo condotte da Obhashoro, Oni e Alyiu (2021), questo divieto è stato emanato allo scopo di tutelare gli sfollati dalla minaccia di Boko Haram o di altre bande armate. Dal quadro teorico costituito per la Nigeria si intuisce che i principali bersagli degli attacchi e delle attività di reclutamento di questa organizzazione criminale sono proprio i campi profughi, a causa della loro condizione di vulnerabilità.</p>
<p>Come mai, dopo aver frequentato un corso di AE, i rifugiati hanno meno opportunità di trovare impieghi qualificati rispetto agli italiani?</p>	<p>Oltre alla Nigeria – nella quale uno sfollato non ha assolutamente la possibilità di occupare un impiego fuori dal campo - è stato riscontrato che anche negli altri HC le possibilità di trovare un impiego per un rifugiato che abbia frequentato un percorso di AE sono inferiori rispetto a quelle della popolazione locale. Le motivazioni cambiano al variare dello Stato in questione ma il motivo principale fa sempre riferimento all’insorgere di determinati stereotipi che inevitabilmente riducono la fiducia dei datori di lavoro ad assumere queste persone. In Tunisia, ad esempio, gli stereotipi sono relativi all’offerta formativa dell’AE in quanto si ritiene che coloro che frequentano questo tipo di formazione abbiano insufficienze scolastiche (Jorgerius, 2019).</p> <p>In Italia e in Georgia invece gli stereotipi riscontrati riguardano proprio i rifugiati stessi e le loro competenze. In Italia dal 2012 le migrazioni hanno subito un forte aumento e secondo La Stampa (2017) il 44% sembra faticare a convivere con questo fenomeno. Questo sentimento sfocia in un sentimento di ostilità verso queste persone e di conseguenza peggiora la convivenza tra migranti e locali. La stessa dinamica è stata tradotta anche nel campo dell’occupazione poiché i migranti, pur di guadagnare, sono disposti ad accettare lavori non qualificati, meno preferiti dagli italiani in cerca d’impiego (Vittiello, 2019). Per questo motivo, molti datori di lavoro sono convinti che i rifugiati abbiano le competenze per svolgere solamente questi tipi di lavori e perciò sono meno accomodanti nel dare ai rifugiati posizioni di maggior</p>

	prestigio.
--	------------

Tab 5: Interpretazione delle differenze in merito alle sfide affrontate dai rifugiati desiderosi di proseguire il proprio percorso educativo (AE) in uno di questi HC.

Domanda di riferimento:

Quali sono le sfide affrontate dai rifugiati desiderosi di proseguire il proprio percorso educativo (HE) in uno di questi HC?

<p>Come mai in Tunisia solamente negli ultimissimi anni si stanno ideando progetti di inclusione universitaria?</p>	<p>Sulla base di quanto emerso dall'analisi comparata, sembrerebbe che la Tunisia sia il paese in cui sono avvenuti meno progressi in campo di inserimento dei rifugiati in HE. Al momento, infatti, i progetti costituiti sono in fase di sperimentazione e perciò non esistono dati riguardanti il l'andamento delle attività. Da un'attenta ricerca bibliografica è emerso che la Tunisia si trova ancora al punto di partenza a causa della grande crisi economica e politica che si è abbattuta su questa Nazione, negli anni successivi al 2011 (Tonelli 2017, Flayol 2019).</p> <p>La ragione per cui questa crisi è sorta è da attribuirsi al cambiamento radicale dello Stato che è passato attraverso una rivolta popolare, dal regime autoritario alla democrazia. La ventata di innovazione sociale e culturale portata da questo cambiamento ha tuttavia introdotto diverse criticità.</p> <p>Prima della democrazia, infatti, esisteva un "accordo silenzioso" (non volontario) tra il regime di Ben Ali e la popolazione: lo Stato si sarebbe preso cura di tutti gli aspetti economici e amministrativi della società ed in cambio avrebbe goduto di totale libertà politica.</p> <p>Con la rivoluzione questo "patto" è stato rescisso e perciò, ad occuparsi della politica e dell'economia del Paese è toccato alla società stessa. Per quanto riguarda l'aspetto economico, la nuova Tunisia indipendente, già dall'inizio del 2012 si è dovuta confrontare con i danni economici generati dalla rivoluzione. Sotto il governo di Ben Ali, uno dei capi saldi</p>
---	---

	<p>dell'economia tunisina era l'esportazione di prodotti elettronici (impiegati nelle automobili) o tessili. Le industrie di esportazione tunisine con la rivolta sono state colpite poiché, a causa di scioperi e proteste, il tasso di occupazione si è arrestato.</p> <p>Ulteriori danni importanti si sono verificati nel settore del turismo, ed il tasso di disoccupazione, negli anni successivi è arrivato al 19% (Tonelli, 2017).</p> <p>In aggiunta, i partiti succeduti a Ben Ali non hanno saputo attuare riforme importanti per la ripresa del paese.</p> <p>Vista la situazione attuale, i fondi statali disponibili non vengono investiti in maniera ottimale e di conseguenza i servizi dello Stato non vengono riformati. Per questo motivo le università Tunisine, dipendenti dal governo, hanno faticato ad adottare i cambiamenti intrapresi dalle altre istituzioni europee rimanendo così molto indietro per quanto riguarda l'integrazione dei rifugiati (Jaballah, 2021). Allo stesso modo della Nigeria, la Tunisia è dovuta ricorrere all'aiuto di soggetti terzi.</p>
--	--

Tab. 6: interpretazione delle differenze in merito alle sfide affrontate dai rifugiati desiderosi di proseguire il proprio percorso educativo (HE) in uno di questi HC.

Domanda di riferimento:

In che modo i promotori di AE supportano i rifugiati ad affrontare le problematiche riscontrate precedentemente?

<p>Come mai il supporto psicologico dei rifugiati viene somministrato tramite l'AE?</p>	<p>Come è stato affermato in precedenza, il termine AE contiene al suo interno un'importante distinzione tra educazione formale, non formale ed informale. Dagli ultimi due tipi di istruzione deriva l'apprendimento non formale ed informale, che spesso ha luogo in attività ricreative, artistiche e culturali. È proprio attraverso questo tipo di iniziative che è più facile strutturare un intervento di supporto psicologico per i rifugiati. Alcuni percorsi non formali possono essere l'arte terapia, la musica terapia o l'improvvisazione teatrale. Secondo Marzadro (2019)</p>
---	---

	<p>infatti, queste attività permettono al rifugiato di conoscere diverse sfaccettature della sua persona e di interpretare alcuni episodi del suo vissuto. Questi metodi di insegnamento sono molto efficaci per queste persone perché attraverso l'arte si ottiene una più facile comunicazione poiché il rifugiato è tenuto ad esprimere e comprendere sé stesso ascoltando il proprio corpo. In esperienze di apprendimento di questo tipo il corpo viene percepito come un dialogo, poiché secondo Gofman (2020) l'essere umano "trasuda espressioni, informazioni e trasmette comunicazione". In altre parole, "mentire al proprio corpo è difficile" (Marzadro, 2019 p.211). Questo è fondamentale specialmente nella materia psicologica in cui sono contenute terminologie complesse da capire per coloro che non riescono a comunicare in maniera ottimale perché non padroneggiano bene la lingua locale oppure perché non riescono ad esprimere i traumi vissuti.</p>
--	--

Tab. 7: interpretazione delle differenze in merito al modo in cui i promotori di AE supportano i rifugiati ad affrontare le problematiche riscontrate precedentemente.

CONCLUSIONE

Quanto emerso dalla seguente analisi dimostra che, in linea teorica, i rifugiati e gli IDP non sono completamente abbandonati negli HC. In ogni Stato infatti sono state strutturate delle procedure specifiche per l'inserimento educativo di queste persone.

Per quanto riguarda l'AE si può affermare che in tutti gli HC sono presenti progetti di integrazione. Dei quattro Paesi esaminati solamente in Italia gran parte dei progetti sono stati disegnati dal governo in autonomia, mentre negli altri tre è stato necessario il supporto di collaborazioni esterne a cui, specialmente in Georgia ed in Nigeria, è stata affidata responsabilità dell'intero processo di integrazione dei rifugiati adulti. Per quanto riguarda la tipologia dei corsi è bene affermare che non in tutti gli Stati è sempre chiara la suddivisione tra insegnamenti di tipo formale, non formale ed informale. L'incapacità di effettuare questa distinzione esiste a causa di limiti incontrati dalla ricerca. Non in tutti gli HC, specialmente in Nigeria e Tunisia, è infatti presente una letteratura esaustiva relativa all'argomento. Tuttavia, in tutti e quattro gli Stati, l'ingresso dei rifugiati nell'AE produce lo stesso obiettivo: l'integrazione sociale di questi individui ed il raggiungimento della loro autonomia. Per questa ragione, all'interno degli Stati non mancano i corsi di lingua e di *Vocational Educational Training*, sebbene effettuati con più o meno risorse umane, finanziarie e strutturali.

Sebbene diversi studi (Ergin, 2020 - De Wit, 2020 e tanti altri) abbiano dimostrato l'efficacia dell'AE per l'integrazione dei rifugiati nella società e nel mondo del lavoro, sono state rilevate delle difficoltà di inclusione a causa di mancanza di fiducia da parte del mondo produttivo. In primo luogo, i datori di lavoro presenti in Tunisia e Georgia non apprezzano i programmi di istruzioni di cui si compone l'AE. In Italia invece i movimenti nazionalisti diffusi negli ultimi anni hanno introdotto, nella cultura popolare, un sentimento di avversione e sfiducia verso i migranti e le loro competenze; anche coloro che provengono da percorsi educativi/professionali sono ritenuti, dai datori di lavoro, non abili a svolgere le mansioni più qualificate.

Nonostante queste problematiche i *trend* di integrazione sono in miglioramento, questo grazie al forte contributo dell'ONG, il cui supporto in tutti e quattro gli Stati è ritenuto fondamentale. Altruismo e creatività hanno sempre guidato la progettazione di esperienze educative non formali ed informali, le quali sono state capaci di sintonizzarsi con il rifugiato, comunicare con lui e rilevare più facilmente le sue esigenze.

Riguardo all'*Higer Education* la situazione è più complessa perché pochissimi rifugiati (3%) hanno l'opportunità di accedervi. Essendo un tipo di istruzione completamente formale, essa esige un processo di immatricolazione molto standardizzato e perciò non accessibile a gran parte della popolazione in questione. Per questo motivo il margine di flessibilità nelle procedure è molto limitato. Ma è proprio in questo piccolo spazio su cui sono state strutturate le diverse iniziative di supporto. Tuttavia, le Borse di studio ed il passaporto europeo sono da considerarsi strumenti costituiti esclusivamente per facilitare il superamento delle procedure di immatricolazione, non per sostituire le stesse.

È stato riscontrato che gran parte dello sforzo effettuato per costituire questi progetti non proviene dagli HC ma da Nazioni o Organizzazioni esterne, impegnate nell'espandere i benefici umani e professionali dell'università anche nei paesi più poveri. Si intuisce quindi che, neanche in questo campo, gli HC possiedono risorse sufficienti per poter essere indipendenti.

Sia per l'AE che per l'HE è stato riscontrato che l'Italia gode di maggiore autonomia e questo è dovuto alla disponibilità di maggiori finanze per l'integrazione educativa. La superiorità di risorse economiche rispetto agli altri HC è dovuta in parte ai contributi forniti dall'UE in quanto l'Italia accoglie un elevato numero di migranti e rifugiati. Risulta quindi fondamentale l'apporto dell'Unione Europea che accompagna il suo stato componente nella gestione dei progetti per l'integrazione.

BIBLIOGRAFIA

- "*Adult Education*". The Canadian Encyclopedia. Retrieved 19 October 2014: <https://it.scribd.com/document/405752127/Adult-Education-Wikipedia>
- "*Adult learning in Canada: Characteristics of learners*". Statistics Canada. Retrieved 19 October 2014. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-004-x/2008001/article/10560-eng.htm>
- Ambe-Uva, T. (2007), *The right to education for IDP in Nigeria through Open and Distance Learning*, tesi di laurea, National Open University of Nigeria
- Anderson, J.L (2019) *An unflinching view of Venezuela in Crisis*, The New Yorker, New York, 24/02/2019. <https://www.newyorker.com/culture/photo-booth/an-unflinching-view-of-venezuela-in-crisis>
- Andorra, B. (2018), *Refugee Admission and Resettlement Policy*, USA, Washington DC, USA, Congressional Research Service
- Arar, K., Haj-Yehia, K., Ross, D., Kondakci, Y. (2019). *Higher Education Challenges for Migrant and Refugee Students in a Global World*. New York, United States of America: Peter Lang Verlag. Retrieved Oct 4, 2021, from: <https://www.peterlang.com/document/1057430>
- Bahar, F. Dooley, M. Huang, C (2018), *Integrating Venezuelans into the Colombian labor market Mitigating costs and maximizing benefits*, Cambridge, MA, USA, Brookings's institutions.

- Baumgartner, Lisa M. (2007). *Learning in adulthood: a comprehensive guide* (3rd ed.). San Francisco, California, Jossey-Bass. p. 7.
- Begotti, P. (2019) *Adulti in classe: Insegnare lingue LS e L2 agli adulti stranieri*, Padova, Italia, libreriauniversitaria.it edizioni,
- Belete, D (2020), *Adult Learning & Education – System Building Approach, Toolkit for implementation*, Bonn, Germania, Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association
- Bianco, R. (2019), *Plurilinguismo e comportamenti linguistici dei rifugiati in Salento: usi e contesti d'uso*, Pisa, Toscana, Pacini Editore
- Borg, N. (2020) *Higher Education Response to Refugees crises: applying lesson from the Syrian conflict to the Venezuelan context*, da L. Ungaust et.al. (2020), *Refugees and Higher Education, Trans-National Perspective on Access, Equity, and Internationalization*, Boston, USA Brill Sense.
- Borg N. (2020), *Higher Education Innovation in Response to the Needs of Syrian Refugees and Asylum Seekers in Germania*, da Ungaust, L. et.al. (2020), *Refugees and Higher Education, Trans-National Perspective on Access, Equity, and Internationalization*, Boston, USA, Brill Sense.
- Bresillion, T. (2021), *Dalla crisi alla riforma: Come la Tunisia può trasformare il Covid-19 in un'opportunità*, Bruxelles, Belgium, European council on Foreign Relations.
- Caretti P., Mobilio G. (2016), *La lingua come fattore di integrazione sociale e politica*. Atti del Convegno Firenze, 18 marzo 2016, Torino, Italia Giappichelli Editore,
- Carnoy, M. (2006), *Presidential Address: Rethinking the Comparative – and the International*, «Comparative Education Review», L (4), 551-569.
- Casella, F. (2016), *La Legislazione Nazionale in Materia di immigrazione*, Grugliasco, Torino, Italia, Avviso Pubblico. Retrieved from:

<https://www.avvisopubblico.it/home/home/cosa-facciamo/informare/documenti-tematici/immigrazione/la-legislazione-nazionale-materia-immigrazione/>.

- Cazzetta, H, M (2020), *Colombia institutional response to the Venezuelan Refugees Crisis*, da L. Ungaust et.al. (2020), *Refugees and Higher Education, Trans-National Perspective on Access, Equity, and Internationalization*, Boston, USA, Brill Sense
- Charters N., Hilton R.J. (1989), *Landmarks in international adult education. A comparative analysis*, Routledge, London-New York.
- CERFE (2009), *Migrazioni e ritorno, risorse per lo sviluppo, linee guida, ministero degli affari esteri*. Geneve, Switzerland Retrives from: <http://www.cerfe.org/public/RAMSLGit.pdf>
- Cimea (2020), *valutazione dei titoli dei rifugiati: documento tecnico – metodologico per le istituzioni della formazione superiore*. Roma, Italia, Retrive from: <http://www.ponricerca.gov.it/media/395872/documento-tecnico-metodologico.pdf>
- Colombo, D. (2020), *Censimento, italiani sotto la soglia di 60 milioni. Età media 45 anni e 5 anziani per ogni bambino*, Milano, Italia, il sole 24 ore/ISTAT, 15 dicembre 2020. Retrieved from: <https://www.ilsole24ore.com/art/censimento-italiani-sotto-soglia-60milioni-eta-media-45-anni-e-5-anziani-ogni-bambino-ADgvtN8>.
- Colucci, M. (2018), *Storia dell'immigrazione straniera in Italia, Dal 1945 ai nostri giorni*, Roma, Italia, Carocci Editore
- Commissione europea/EACEA/Eurydice, (2019). *Integrazione dei richiedenti asilo e dei rifugiati nell'istruzione superiore: politiche e misure nazionali*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione Europea.
- Council of Higher education (2019) *Higher Education System in Turkey*, Ankara, Turkey, retrieved from: https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/Higher_Education_inTurkey_2019_en.pdf.

- De Bel-Air, F. (2016) *Migration Profile: Tunisia*, Firenze, Italy, European University Institute.
- Dixon T., Hawkins. S., Heijbroek L., Torres F., Demoures F. X. (2018), *Un'Italia frammentata: atteggiamenti verso identità nazionale, immigrazione e rifugiati in Italia*, Paris, France, More in common Ltd.
- Dryden-Peterson, S. (2010). *The Politics of Higher Education for Refugees in a Global Movement for Primary Education*. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 27(2), 10–18. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.34718>
- DVV International (2018), Annual report Georgia
- Ergin, H (2020), *Questioning the ethics and rationale of refugee research*, da L. Ungaust et.al., *Refugees and Higher Education, Trans-National Perspective on Access, Equity, and Internationalization*, Boston, USA, Brill Sense.
- Ergin, H., de Wit, H., & 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>
- European Union (2021) *Migrant's project, Quality Evaluation Plan*. Erasmus plus project, Retrieved from: https://migrantsproject.eu/wp-content/uploads/2020/12/Migrants_Quality_Evaluation_Plan.pdf
- Federal Republic of Nigeria (2020), *National Policy on Internally Displaced Persons in Nigeria*, Abuja, Nigeria
- Fenwick, Tara J.; Nesbit, Tom; Spencer, Bruce (2006). *Contexts of adult education: Canadian perspectives*. Toronto: Thompson Educational Publ. p. 17.
- Flayols (2019), *Tunisia: Education, Labour Market, Migration*, Netherland, Dutch Ministry of Foreign Affairs

- Gabrichidze, G. (2013) *Access of refugees, Asylum Seekers and IDPs to Socio-Economic Rights: The Case of Georgia*, Firenze, Italy, Migration policy Centre
- Gaita, L. (2019) *Istruzione, i dati Istat: “meno diplomati e laureati in Italia rispetto all’UE, Le donne hanno livelli più alti rispetto agli uomini”*, Milano, Italia, Il Fatto Quotidiano, 15 luglio 2017. Retrieved from: <https://www.ilfattoquotidiano.it/2019/07/15/istruzione-i-dati-istat-meno-diplomati-e-laureati-in-italia-rispetto-allue-le-donne-hanno-livelli-piu-alti-rispetto-agli-uomini/5326408>.
- Gandolfi, P. (2018), *Noi migranti: per una poetica della relazione*, Roma, Italia, Castelvecchi editore
- Gebreyosus, Y, B (2018), *Being a Refugee Student in Higher Education: Exploring the Challenges and Coping Strategies*, Case Study, Makallè, Ethiopia, Makallè University.
- Glassier, L. (2010) *Richiedenti asilo e rifugiati a Milano: le. Vie dell’accoglienza e la ricostruzione del capitale sociale individuale*, Tesi di laurea, Milano, Italia, Università degli studi di Milano.
- Gobierno de la Republica dell’Ecuador, Ministerio de la Relaciones Exteriores y Movilidad Humana (2018). *Declaration of Quito on Human Mobility of Venezuelan Citizen in the region*, Quito, Ecuador.
- Government of Georgia (2006 – 2010), *Law of Georgia on Higher Education*. Retrieved from: <https://matsne.gov.ge/en/document/download/32830/56/en/pdf>
- Governo italiano (1998) *Testo unico sull’immigrazione*, Articolo 39 Bis
- Guerrieri F. (2021), *Asilo politico, Protezione Sussidiaria e Speciale: dati e differenze*, Blog, Le Nius. Retrieved from: <https://www.lenius.it/asilo-politico-protezione-sussidiaria-umanitaria-quali-le-differenze>
- Guerrizio, A. *Cambio di Passo: Percorsi di accoglienza e integrazione per richiedenti asilo e rifugiati*, Roma, Italia, Caritas ambrosiana, Retrieved from:

https://www.caritas.it/caritasitaliana/allegati/7293/PROG_Cambio%20di%20passo-Roma.pdf

- Guetto, R., Fellini, I., Molinari, R. (2018) *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*, Roma, Italia, Istat.
- IDMC (2009) *Nigeria: no end to internal displacement*. Oslo, Norway, Norwegian refugees Commission, internal displacement monitoring Centre
- Istat (2018), *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*, Roma, Italia. Retrieve from: <https://www.istat.it/it/archivio/230556>
- Jarvis, P. (2001) *Twentieth Century Thinkers in Adult and Continuing Education*, Londra, UK Kogan Page.
- Kaiser, B, N. Ticao, C. Boglosa, T. Minto, J. Chikwiramadara, G. Tucker, M. (2020) *Mental health and psychosocial support needs among people displaced by Boko Haram in Nigeria*, *Global Public Health*, 15:3, 358-371, DOI: 10.1080/17441692.2019.1665082
- Karin, Westphal, Hedvig (2016) *Sweden: Fast-Track Initiative to Help Asylum-Seekers Enter Labor Market*, Dublin, Ireland, Eurofound. Retrieved from: <https://www.eurofound.europa.eu/it/publications/article/2016/sweden-fast-track-initiative-to-help-asylum-seekers-enter-labour-market>.
- Lantero L., Marchionni, M. (2019) *Diplome: the single source of truth on comparability and qualification certifications*, Roma, Italia, Cimea,
- Le Blanc, R. (2002) “*In-Between’ Culture and Meaning: Voegelin, Bhabha, and the intervention of the Political*”, Texas, USA, University of Texas
- Luangrath, N. (2020) *Vocational Training, Upskilling, and Paths to higher education for refugees: Insights from Germany and Sweden*, da Ungaust, L. et.al. (2020), *Refugees and Higher Education, Trans-National Perspective on Access, Equity, and Internationalization*, Boston, USA, Brill Sense.

- Luu D, H , Blanco, G (2019), *Exploring US federal Policy discourse on Refugee Access to Post-Secondary education*, *High Educ Policy* 34, 456 – 473 (2021). <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00144-2>
- Matas J. (2017), *Focus Group on Integration, Final report*, Geneve, Switzerland, UNHCR
- Maarad (2019), *La Tunisia otto anni dopo la rivoluzione dei Gelsomini*, Roma, Italia, AGI estero
- Marzadro, P. (2019) *Inclusione, Arte e Innovazione sociale: Analisi comparativa di due esperienze innovative di inclusione sociale di rifugiati e richiedenti asilo attraverso le arti a Trento*, Tesi, Università Ca' Foscari Venezia
- Merriam, Sharan B. & Brockett, Ralph G. (2007) *The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction*. San Francisco, California, Jossey-Bass p. 7.
- Ministero dell'interno (2016), *I percorsi di inserimento socioeconomico nello SPRAR, Metodologie, strategie e strumenti*, Roma, Italia
- Ministero dell'Interno (2017), *Le iniziative di buona accoglienza e integrazione dei migranti in Italia*. Retrieved from: http://www.prefettura.it/FILES/AllegatiPag/1142/Rapporto_annuale_Buone_Pratiche_di_Accoglienza_Italia_31_maggio_2017.pdf
- Ministero dell'Interno (2017), *Piano nazionale d'integrazione dei titolari di protezione internazionale*, Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione, 2017. Retrieved from: (<https://www.interno.gov.it/sites/default/files/piano-nazionale-integrazione.pdf>)
- Ministero dell'Interno (2018), *Linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi nell'ambito delle iniziative a carattere territoriale finanziati a valere sul Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi terzi*, Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione, Roma, Italia

- MIUR, Decreto 12 marzo 2015, *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica e dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*, Roma, Italia.
- MIUR (2012), *Schema di regolamento recante "Norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del Decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133"*
- OCHA (2021), *Umanitarian Response in Nigeria Adamawa State*, New York, Usa.
Retrieved from:
https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/ocha_nga_adamawastate_weekly_sitrep_28062021.pdf
- OECD (2018), *Working Together for Local Integration of Migrants and Refugees*, Paris, France, OECD Publishing, Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085350-en>
- Office of refugee Resettlement (2014), *Voluntary agencies Matching Grant Program*, USA, retrieved from:
https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/orr/fy_2014_f
- Oliveira, G., Kentor, C. (2020), *Latin Americans in the United States: Consideration on Immigrant and Refugees Access to Higher Education*, da L. Ungaust et.al., *Refugees and Higher Education, Trans-National Perspective on Access, Equity, and Internationalization*, Brill Sense, Boston
- Pineda, L (2013). "Quality evaluation Venezuelan Higher Education." *Politeja*, no. 24, Księgarnia Akademicka, 2013, pp. 339–54, <http://www.jstor.org/stable/24919593>.
- Progetto MigrEmpower (2017), *Studio delle politiche e delle buone pratiche rivolte all'integrazione sociale e lavorativa dei migranti e dei rifugiati*, Milano, Italia
- Redfern, T. (2017) *The Integration of Refugees into the Swedish Labour Market: Policies and Outcomes*, Berlin, Germany, Blog personale. Retrieved from:

<https://medium.com/@tim.redfern/the-integration-of-refugees-into-the-swedish-labour-market-policies-and-outcomes-f989f0ca3577>.

- Response for Venezuelans (2019) *Regional refugee and migrant response plan for refugees and migrants from Venezuela*. Retrieved from: <https://rmp.r4v.info/>
- Response for Venezuelans (2020) *Regional refugee and migrant response plan for refugees and migrants from Venezuela*. Retrieved from: <https://rmp.r4v.info/>
- Response for Venezuelans (2021) *Regional refugee and migrant response plan for refugees and migrants from Venezuela*. Retrieved from: <https://rmp.r4v.info/>
- Rogers (1976), *I gruppi di incontro*, Roma, Italia, Astrolabio, Roma, Astrolabio editore.
- Santagati M., Colussi. R. (2019), (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*, Rapporto nazionale, Milano, Italia, Fondazione ISMU
- Sayad, A. (2002) *La doppia assenza, Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Italia, Raffaello Cortina Editore.
- Scardigno, F (2019) *L'integrazione accademica dei rifugiati tra credenzialismo e valorizzazione dell'informale education*, da: M.Colombo e F. Scardigno (2019): *la formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati, una realtà necessaria*, Milano, Italia, Vita e pensiero
- Shinkel W. (2018). *Against "immigrant integration": For an end to neocolonial knowledge production*, Comparative migration studies, 6 (1), 1-17
- Slowey, M. (2016), *Comparative Adult Education and Learning*, Firenze University press, Firenze, Italy
- Spencer, Bruce (2006). *The purposes of adult education: a short introduction* (2nd ed.). Toronto: Thompson Educational Pub. pp. 9–10.

- Torabian (2019), *Home and Healing in the In-Between: Migrant and Refugee Mental Health in Tunisia*, Thesis, Brown University, Rhode Island.
- Tucci, L. Amelio, S. et.al (2016), *Piano P.A.I.D.E.I.A, CPIA Metropolitanano di Bologna*, Roma, Italia, Miur
- Turrina, F (2017), *Marginalmente Influenti: Gli sfollati interni in Georgia tra centralità politica ed isolamento sul territorio*, Tesi, Venezia, Italia, Università Ca'Foscari
- Ungaust, L. (2020), *Human Rigts Disclosure and the United States: Consideration on Immigrant and refugee Access to Higher Education*, da L. Ungaust et.al., *Refugees and Higher Education, Trans-National Perspective on Access, Equity, and Internationalization*, Boston, US Brill Sense
- UNHCR (2009), *Protecton of IDP in Georgia: A Gap Analysis*. Retrieved form: <https://www.unhcr.org/4ad827f59.pdf>
- UNHCR (2013), *Report of the United Nations High Commissioner for Refugees*, General Assembly of United Nations, New York, USA, UNHCR. Retrieved From: <https://www.refworld.org/pdfid/55c1c7284.pdf>.
- UNHCR (2015), *Tunisia Fact sheet*. Retrieved from: <https://www.unhcr.org/protection/operations/561e4fef6/tunisia-fact-sheet.html>
- UNHCR (2015 – 2018), *Ethiopia, Refugee Education Strategy*
- UNHCR (2016), *Nigeria Fact Sheet*. Retrieved from: <https://www.unhcr.org/protection/operations/524d86149/nigeria-fact-sheet.html>
- UNHCR (2017), *Nigeria situation*. Retrieved from: <https://www.unhcr.org/597704b87.pdf>
- UNHCR (2017), *Working Towards Inclusion, Refugees Within the National Systems of Ethiopia*, Genevw, CH

- UNHCR, *Ethiopia fact sheet*, 2018
- UNHCR (2018), *Nigeria regional Refugee Response Plan*. Retrieved from: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/61186.pdf>
- UNHCR (2019), DAFI annual Report, Refugees student in Higher education. Retrieved from: <https://www.unhcr.org/5f5a7b784.pdf>
- UNHCR (2019), *Global trends forced displacement in 2018*, UNHCR, Retrieved from: <https://www.unhcr.org/globaltrends2018/>.
- UNHCR, *Funding Update*, 2019
- UNHCR (2019), *Portogallo: grazie al programma di reinsediamento arrivano i primi rifugiati dalla Turchia*, Retrive from: <https://www.unhcr.org/it/notizie-storie/notizie/portogallo-grazie-al-programma-reinsediamento-arrivano-primi-rifugiati-dalla-turchia>
- UNHCR, *Venezuela Fact sheet*, 2019.
- UNHCR (2019), IV international technical meeting on Human mobility of Venezuelan Nationals, *Quito process: Buenos Aires Chapter Road map*, Buenos Aires, Argentina
- UNHCR (2020), *Manifesto dell'Università inclusive, Favorire l'accesso dei rifugiati all'istruzione universitaria e alla ricerca, e promuovere l'integrazione sociale e la partecipazione attiva alla vita accademica*. Retrive from: https://www.unhcr.org/it/wp-content/uploads/sites/97/2020/09/Manifesto-dellUniversita-inclusiva_UNHCR.pdf
- UNHCR (2020), *Tunisia: Fact sheet*. Retrieved from: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNHCR%20Tunisia%20Factsheet_Sept%202020_ENG.pdf
- UNHCR (2021), *Community-based protections in Nigeria*. Retrieved from: [https://emergency.unhcr.org/entry/50478/community-based-protection#:~:text=Community%2Dbased%20protection%20\(CBP\),at%20the%20centre%2](https://emergency.unhcr.org/entry/50478/community-based-protection#:~:text=Community%2Dbased%20protection%20(CBP),at%20the%20centre%2)

0of%20programming.&text=It%20is%20a%20systematic%20and,implementers%20in%20t
heir%20own%20protection

- UNHCR (2021), *Georgia fact sheet*. Retrieved from: <https://reporting.unhcr.org/sites/default/files/Bi-annual%20fact%20sheet%202021%2002%20Georgia.pdf>
- UNHCR (2021), *Strengthening Mental Health and Psychosocial Support in 2021*. Retrieved from: <https://www.unhcr.org/602b94e37/strengthening-mental-health-psychosocial-support-2021-pdf>
- Urso, R. (2020) *Gli immigrati adulti di origine araba e l'apprendimento della lingua italiana*, Tesi di Laurea, Università Ca' Foscari Venezia, Italia.
- Vanzillotta, C. (2018), *L'istruzione degli stranieri adulti: dal panorama nazionale alla realtà territoriale del CPIA di Cosenza*, Tesi di laurea, Roma, Università della Sapienza
- Vedovelli, M. Massara, S. Giancarlone, R. (2004) *Lingue e culture in contatto, L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Pavia, Italia Franco Angeli Editore.
- Veron, P. (2020) *Tunisia: Possibilities for reform and implementation of migrant reception and protection*, Maastricht, Netherland, ECDPM
- Vertovec, S. (2007), *Super-diversity and its implications*, London, UK, «Ethnic and Racial Studies», 30, 6, pp. 1024-1054.
- VHS (2017), *Strategic fields of action DVV International*. Retrieved from: https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Fach-_und_Positionspapiere/DVVI_Strategic_fields_of_action_2017.pdf
- Voltattorni (2016), *“Corridoi educativi” per rifugiati, Studenti migranti negli atenei d'Italia*, Milano, Italia, Corriere della sera, 3 maggio 2016

- Woldegiyorgis A, A (2020), *Higher Education for Refugees in Ethiopia*, da L. Ungaust (2020) et.al., *Refugees and Higher Education, Trans-National Perspective on Access, Equity, and Internationalization*, Brill Sense, Boston, US
- World Bank Group (2018), *Annual Report 2018*, Washington DC, USA, Washington DC, 2018, World Bank Group
- Zago, C. (2018), *i Centri Provinciali per L'Istruzione degli Adulti: uno strumento formativo e educativo per i minori stranieri non accompagnati*, Tesi di laurea, Padova, Italia Università degli studi di Padova.

SITOGRAFIA

- <https://www.aljazeera.com/features/2018/3/23/venezuelas-crisis-explained-from-the-beginning>
- <https://www.avvenire.it/mondo/pagine/niger-attentato-boko-haram-vittime>
- <https://arab.org/?s=vocational+training+tunisia>
- <https://www.britannica.com/topic/higher-education>
- <https://it.blastingnews.com/politica/2019/03/aperto-nuovo-campo-profughi-in-nigeria-oim-in-prima-linea-002865159.html>
- <http://www.cimea.it/it/servizi/il-sistema-italiano-di-istruzione-superiore/il-sistema-italiano-di-istruzione-superiore-overview.aspx>
- <https://www.compagniadisanpaolo.it/it/i-progetti/>
- <https://www.civildefence.govt.nz/about/about-nema/>
- https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4082&context=isp_collection
- https://www.dirittierisposte.it/Schede/Persone/Immigrazione-e-cittadinanza/riciesta_di_asilo_e_rifugiati_id1120473_art.aspx#Come%20si%20richiede%20la%20protezione%20internazionale
- <https://www.ei-ie.org/en/detail/15468/sweden-fast-track-training-for-migrant-teachers>
- <https://eqe.ge/en/page/static/5/chven-shesakheb>
- <https://www.esu-online.org/?project=together-moving-forward>

- https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/education-and-migrants_it
- <https://eua.eu/resources/publications/437:eua-statement-on%C2%A0the-refugee-crisis.html>
- <https://fts.unocha.org/countries/49/summary/2019>
- <https://help.unhcr.org/tunisia/services-in-tunisia/employment-and-vocational-training/>
- https://help.unhcr.org/georgia/#_ga=2.1089905.154124168.1614756077-2043374579.1610363138
- <http://www.informagiovanioroma.it/studio-e-formazione/approfondimenti/dall-universita-alla-specializzazione/il-sistema-universitario-i>
- <https://www.inhereproject.eu/it/progetto/il-progetto>
- <https://www.indire.it/2017/10/24/accoglienza-formazione-dei-migranti-alcuni-spunti-dal-seminario-epale-della-spezia/>
- https://www.indexmundi.com/it/nigeria/tasso_alfabetizzazione.html
- https://www.indexmundi.com/it/nigeria/tasso_alfabetizzazione.html
- https://www.internationalscholarships.com/scholarships/2943/David_Oyedepo_Foundation_Special_Scholarship_Award_for_Refugees
- <https://www.iprs.it/il-profilo-di-salute-mentale-dei-richiedenti-asilo-e-rifugiati/>
- <https://www.macrotrends.net/countries/GEO/georgia/refugee-statistics>
- <https://migrantsproject.eu/mission/mission/>
- <https://migrants-refugees.va/wp-content/uploads/2021/06/2020-CP-Tunisia-EN.pdf>
- <https://www.miur.gov.it/web/guest/istruzione-per-gli-adulti-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti>
- <https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2021-03/DM%20n.%20157%20del%2012-02-2021.pdf>
- <https://nou.edu.ng/page/noun-anthem>
- <https://www.opportunitiesforafricans.com/unhcr-albert-einstein-german-academic-refugee-initiative-dafi-unhcrs-scholarship-programme-2021/>
- <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/10/07/key-facts-about-refugees-to-the-u-s/>
- <https://rm.coe.int/eqpr-leaflet-en-web-july-2020/16809ee917>
- http://service.istud.it/up_media/bando_rifugiati.pdf
- <http://sintesi.provincia.milano.it/Portalemilano/pdf%5Cquaderno01%5Ccap5.pdf>
- https://services.unhcr.org/opportunities/frequently-asked-questions/dafi-scholarship-programme-faqs#_ga=2.177734501.1922232842.1625057200-15763715.1625057200

- <https://services.unhcr.org/opportunities/education-opportunities/albert-einstein-academic-refugee-initiative-dafi>
- <https://www.statista.com/statistics/624866/top-immigrant-nationalities-declared-upon-landing-italy/>
- <https://www.tamsstn.org/the-maghreb-economist-decent-work-what-about-the-status-of-the-auto-entrepreneur/?lang=en>
- https://temi.camera.it/leg18/post/la_normativa_vigente_in_materia_di_diritto_allo_studio_universitario.html
- https://www.theglobaleconomy.com/Nigeria/Tertiary_school_enrollment
- <https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-2019>
- <http://ustat.miur.it/dati/didattica/italia/atenei#tabstudenti>
- <https://www.unhcr.org/it/chi-aiutiamo/rifugiati/>
- <https://help.unhcr.org/georgia/integration-support/vocational-training/>
- <https://www.unhcr.org/it/notizie-storie/notizie/il-punto-di-vista-dellunhcr-rifugiato-o-migrante-qual-e-corretto/>
- <https://www.unhcr.org/it/notizie-storie/comunicati-stampa/limpegno-delle-universita-per-i-rifugiati>
- <https://www.unhcr.org/registration-guidance/chapter5/documentation/>
- <https://www.unhcr.org/it/risorse/statistiche>
- <https://www.unibo.it/it/servizi-e-opportunita/borse-di-studio-e-agevolazioni/esoneri-e-incentivi/unibo-for-refugees>
- <https://www.uni-med.net/chi-siamo/>
- <https://www.uninettunouniversity.net/it/20-borse-di-studio-per-studenti-richiedenti-asilo.aspx>
- <https://www.uninettunouniversity.net/en/notizia.aspx?ID=7>
- <https://www.universitaperirifugiati.it/it/area-progetto-regione-lombardia.aspx>
- <https://www.worldbank.org/en/country/ethiopia/overview#1>
- <https://vitolavecchia.altervista.org/definizione-e-differenza-tra-istruzione-e-formazione/>