

CONTRIBUTO TEORICO

Dare un senso alla Terza Missione: politiche e strategie delle Università per facilitare l'integrazione dei rifugiati e dei migranti.

Making sense of universities' third mission: policies and strategies to facilitate the integration of refugees and migrants.

Roberta Piazza, Università degli Studi di Catania.

Simona Rizzari, Università degli Studi di Catania.

ABSTRACT ITALIANO

Il presente contributo evidenzia il ruolo delle università nel processo di integrazione dei richiedenti asilo e dei rifugiati nei paesi europei. Il focus dell'indagine è posto, in particolare, sulle opportunità e le sfide che tale processo pone alle istituzioni universitarie sul piano politico e strategico e su quello delle pratiche educative. Viene, altresì, messa in luce, la valenza dei concetti di responsabilità sociale e di Terza Missione (TM) dell'Università, in relazione alle nuove domande poste dalla società.

ENGLISH ABSTRACT

This paper aims at describing the role of Higher Education Institutions in the integration process of asylum seekers and refugees in European countries. It is focused on the opportunities and the challenges that universities have to face both politically and strategically and in terms of educational practices. Concepts related to universities "social responsibility" and "Third Mission" are also highlighted, according to the new challenges placed by civil society.

Il ruolo dell'istruzione superiore nel processo di integrazione

Le istituzioni educative e formative sono state investite da lungo tempo della responsabilità di accogliere e integrare i richiedenti asilo e i rifugiati all'interno del contesto sociale che li ospita e di aiutare gli autoctoni a modificare la loro percezione e i loro punti di vista sulla presenza degli stranieri, sulla base di "un processo dinamico, a due vie, di accomodamento reciproco" (European Commission, 2005, 5). Se si considera che circa il 50% dei richiedenti asilo nei paesi dell'Unione europea si colloca nella fascia di età compresa tra i 18 e i 34 anni (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019), appare evidente come soprattutto l'istruzione superiore giochi un ruolo considerevole nel sostenere il loro processo d'integrazione. Ciononostante, solo di recente, in corrispondenza dell'ingente flusso migratorio del 2015 e del 2016, in Europa si è sollevato il dibattito politico sul ruolo positivo che gli atenei possono svolgere.

L'accesso dei nuovi arrivati nelle università è stato considerato dai governi ospitanti "as key to facilitating better integration, as well as a way to turn the reception of young refugees into a 'profit', fulfilling their interest in attracting and retaining qualified incomers. The right to access or continue their own educational trajectory is furthermore a fundamental premise for personal development and the pursuit of life goals for many young refugees" (Levantino, 2016, p. 89).

Da più parti si ritiene che fornire accesso all'educazione e, specificamente, all'istruzione superiore non possa più essere considerato un "lusso" (UNHCR, 2011, p. 52), soprattutto se consideriamo il legame esistente tra i programmi di istruzione terziaria per i rifugiati e la possibilità, per coloro che hanno avuto accesso a tale istruzione, di offrire un valido contributo alla ricostruzione dei paesi di appartenenza (Morlang & Stolte, 2008). Da quando l'istruzione superiore è divenuta una priorità nell'ambito della Education Strategy dell'UNHCR (2012), è emerso con sempre maggiore evidenza che l'accesso all'istruzione terziaria è in grado di produrre molteplici effetti benefici: promuove lo sviluppo personale dei rifugiati e consente loro di provvedere al benessere economico e sociale delle famiglie; contribuisce al Paese che li accoglie, sia da una prospettiva economica – i rifugiati possono ricoprire i posti di lavoro vacanti, affrontare le preoccupanti sfide demografiche dell'Europa, migliorare il rapporto tra i soggetti economicamente attivi e soggetti inattivi (Kancs & Lecca, 2017) – sia sociale, favorendo processi di sviluppo sostenibili per le comunità che li accolgono (Jungblut & Pietkiewicz, 2017).

Tuttavia, per quanto tali considerazioni possano sembrare incoraggianti, l'accesso appare ancora quantitativamente contenuto. Istruzione interrotta, lacune nell'apprendimento, difficoltà linguistiche, procedure di iscrizione confuse, mancanza di accreditamento del percorso di studio già eventualmente realizzato da parte dell'università accogliente, distanza geografica dalle opportunità di istruzione e costi sono tra le sfide che le università sono chiamate ad affrontare. A ciò si aggiunga che in Europa il diritto garantito all'istruzione, indipendentemente dalla migrazione o dallo status di residenza, è espresso solo in 10 Stati membri su 28 (PICUM, 2015).

Eppure, il processo di Bologna ha attribuito agli istituti di istruzione superiore un ruolo primario nell'integrazione dei nuovi arrivati, ritenendo che ciò potesse favorire anche la più generale integrazione fra gli stessi paesi membri. "L'ascesa del populismo e degli estremismi in Europa assegna un'enfasi ancora maggiore al ruolo dell'istruzione nella promozione dei valori comuni dell'UE e della cittadinanza attiva" (European Commission, 2016, 23). Con l'adozione della Dichiarazione di Parigi, nel 2015 (1), i ministri dell'educazione dell'UE e il commissario europeo per l'educazione hanno inteso rinnovare gli sforzi per migliorare l'insegnamento e l'accettazione dei valori comuni dell'UE e gettare le basi per società più inclusive, attraverso i processi educativi. Pertanto, i paesi membri e gli istituti di istruzione superiore sono stati chiamati ad adempiere ai loro impegni verso il rafforzamento della dimensione sociale delle università, intesa in Europa come "strategies and measures taken to mirror the diversity of society at large within higher education" (EHEA, 2007).

Prima che il processo di Bologna venisse avviato, l'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa aveva già espresso la necessità di una partecipazione ampia ed efficace di tutti i gruppi sociali all'istruzione superiore. La definizione di "accesso" utilizzata racchiudeva, seppure in nuce, non solo l'ampliamento della partecipazione all'istruzione superiore per tutti i gruppi sociali, ma anche l'assicurazione dell'effettiva partecipazione, ribadendo quanto la condizione socio-economica delle minoranze fosse molto spesso un ostacolo (Consiglio d'Europa, 1998). Il primo riferimento alla dimensione sociale nel processo di Bologna (EHEA, 1999) si ritrova nel comunicato di Praga, dove i Ministri "riaffermano la necessità [...] di tenere conto della dimensione sociale" (EHEA, 2001). A partire dal 2001 è possibile individuare nei comunicati ministeriali dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (European Higher Education Area, EHEA) alcune linee guida per la definizione del concetto di accesso all'istruzione superiore (Kaiser, Maoláin, & Vikmane, 2015). È solo nel comunicato di Londra (2007) che esso viene definito come "l'ingresso, la partecipazione e il completamento dell'istruzione superiore per gli studenti a tutti i livelli", enfatizzando "l'importanza che gli studenti siano in grado di completare i loro studi senza ostacoli legati al loro background sociale ed economico" (EHEA, 2007). Nonostante l'attenzione alla dimensione sociale abbia condotto a sviluppi positivi, i progressi dei paesi dell'EHEA per ciò che attiene all'accesso all'istruzione per tutti non sono da ritenersi ancora rilevanti, soprattutto se paragonati ad altre linee d'azione del processo di Bologna (si pensi, in confronto, allo sviluppo della garanzia della qualità). D'altronde, l'affermazione che "la dimensione sociale non è diventata un motore importante per le politiche dell'istruzione superiore" (Eurydice, 2011) viene ribadita nella relazione del gruppo di lavoro sui progressi realizzati dal processo di Bologna del 2015, che evidenzia il lungo percorso ancora da compiere per raggiungere gli obiettivi dei comunicati passati (BFUG Working Group, 2015), e nel successivo report del 2018 il quale sottolinea che "only a few countries have introduced measures in recent years to improve the conditions for underrepresented groups to access and complete higher education" (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Se, quindi, per un verso, le politiche europee promuovono valori come l'inclusione sociale, la tolleranza e la non discriminazione, la loro implementazione stenta a realizzarsi all'interno dei diversi paesi, anche per il persistere di significative differenze a livello nazionale (Piazza, 2018).

Dal modello assistenziale all'empowerment dei rifugiati: l'evoluzione delle pratiche di integrazione

L'ultimo rapporto Eurydice (2019) sull'integrazione dei richiedenti asilo e dei rifugiati nei sistemi di istruzione superiore in Europa evidenzia la prevalente assenza all'interno dei paesi europei di una specifica strategia politica per favorire il processo di integrazione, la cui gestione è delegata principalmente alle singole istituzioni universitarie in relazione ai bisogni del contesto locale in cui operano. Dei 41 sistemi educativi presi in esame, soltanto 22 hanno sviluppato strategie politiche e misure di

supporto su larga scala, operanti quindi a livello nazionale, a favore dei richiedenti asilo e dei rifugiati. Inoltre solo pochissimi paesi (6), fra cui l'Italia, effettuano un monitoraggio del processo di integrazione. Fra le misure su larga scala, l'offerta di supporto linguistico è quella più presente (13 sistemi), seguita dalle sovvenzioni di tipo finanziario (12 sistemi) e dai servizi di orientamento (10 sistemi). Tra le altre misure previste vi sono la formazione del personale che interagisce con i richiedenti asilo e i migranti (7 sistemi) e l'esenzione dalle tasse (6 sistemi). La Germania, il paese nel quale si registra la presenza del maggior numero di rifugiati, è in possesso della strategia politica e delle misure di supporto più onnicomprensive, garantite anche dalla presenza di un'organizzazione, la DAAD (German Academic Exchange Service), appositamente delegata alla facilitazione dell'accesso e allo sviluppo del potenziale degli studenti rifugiati. Nei paesi in cui l'azione politica è più limitata (spesso in relazione al numero inferiore di richiedenti asilo e di rifugiati presenti al loro interno), le misure adottate per favorire l'accesso e la partecipazione all'istruzione superiore degli studenti rifugiati sono quelle più ampiamente indirizzate agli studenti non-tradizionali: la possibilità di svolgimento di percorsi alternativi a quelli formalmente previsti per l'accesso ai programmi ufficiali (ad esempio i cosiddetti "programmi ponte") e il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale, sia ai fini dell'accesso, sia ai fini della progressione degli studi. In Italia, in particolare, sono previste soltanto le procedure di riconoscimento delle qualifiche possedute ai fini della progressione negli studi. Il riconoscimento degli apprendimenti pregressi e delle qualifiche è uno degli aspetti maggiormente rilevanti ai fini dell'accesso e della partecipazione all'istruzione superiore dei rifugiati e si lega strettamente all'implementazione dell'Articolo VII della Convenzione di Lisbona del 1997 (Consiglio d'Europa, 1997). Tale riconoscimento è tuttavia ampiamente disatteso nella maggior parte dei paesi, soprattutto laddove i rifugiati siano sprovvisti delle documentazioni attestanti il possesso dei titoli dichiarati. Solo in 16 sistemi, fra i quali vi è quello italiano, vi sono i requisiti legali per le procedure da seguire; in 14 sistemi mancano i requisiti legali, ma le procedure di riconoscimento sono in atto; in 10 sistemi mancano i requisiti legali e le procedure di riconoscimento non sono in vigore.

Utilizzando la cornice di riferimento concettuale fornita da Jungblut, Vukasovic e Steinhardt (2018), i quali hanno condotto un'analisi sulla tipologia di risposte a livello politico ed organizzativo dei sistemi di istruzione superiore in Germania e nelle Fiandre, si può dire, in definitiva, che le politiche nazionali dei paesi europei, finalizzate al processo di integrazione dei rifugiati, laddove presenti, sono sostanzialmente: reattive, piuttosto che attive; guidate dalla soluzione, piuttosto che guidate dal problema e facenti leva sulle politiche già messe in atto per altre tipologie di studenti internazionali o provenienti da background svantaggiati; attuate dalle singole istituzioni universitarie con l'aiuto delle organizzazioni presenti sul territorio che offrono servizi per i rifugiati, secondo un approccio di tipo *bottom-up*.

Le istituzioni universitarie, se vogliono promuovere l'integrazione degli studenti (ma anche degli studiosi) rifugiati, sono chiamate a creare le migliori precondizioni per lo studio e l'apprendimento degli stessi, così da abbattere le barriere che si

frappongono non solo all'accesso ma alla concreta partecipazione all'istruzione superiore. Il contributo delle università all'inclusione sociale non può configurarsi, infatti, solo come ampliamento degli accessi "but making this (*education provision*) sufficiently easy that people can benefit in practice" (Benneworth & Osborne, 2014, p. 226). Ad essere chiamata in causa è ancora una volta la responsabilità sociale delle università, che "va oltre la filantropia del passato" (Vasilescu, Barna, Epure, & Baicu, 2010, p. 4177) per riferirsi, piuttosto "to all aspects of universities' impacts on society, both in terms of direct engagement and of internal strategic practices" (Wallace & Resch, 2017, p. 1).

Occorre sgombrare il campo, in tal senso, dall'idea che il ruolo delle istituzioni universitarie nei confronti degli studenti rifugiati sia meramente di tipo umanitario-assistenzialistico, dalla distorta concettualizzazione, cioè, dei migranti come persone con caratteristiche e ruoli generalizzati, "unfree [...], victims of war and conflict who are unable to cope with the challenges of higher education" (Zeus, 2009, p. 3), "sussistenti ai margini della società" (Streitwieser, Schmidt, Gläsener, & Brück, 2018, p. 136).

Il paradigma educativo legato a tale concettualizzazione, il cosiddetto *deficit model* (Murphy, 2018), percepisce i rifugiati come individui passivi e dipendenti, nei confronti dei quali le istituzioni universitarie intervengono in maniera limitata, senza una prospettiva di sviluppo a lungo termine, offrendo loro aiuto e supporto (Zeus 2009; Murphy, 2018; Grüttner, Berg, Schröder, & Otto, 2018).

Un'alternativa a tale modello di riferimento è rappresentata dai modelli formativi incentrati sulle teorie post-strutturaliste – sul lavoro di Foucault (1977) in primis –, sul concetto di coscientizzazione di Freire (1970) e, soprattutto, sul *capability approach* di Amartya Sen (1999) (Zeus, 2009). A partire da quest'ultimo, in particolare, diversi studiosi si sono interrogati sulle traiettorie che le istituzioni universitarie devono percorrere per promuovere l'*empowerment* dei rifugiati e dei migranti e facilitarne il successo formativo, facendo leva sul loro capitale culturale, sulle loro abilità e capacità (Murphy, 2018). "We can ask if the support and preparazione measures of HEIs can provide such enabling environments, and what are the factors and phenomena that prevent prospective refugee students from making educational decisions and achieving their educational goals" (Grüttner et al., 2018, p. 121).

Una possibile risposta a questi interrogativi passa attraverso lo sviluppo di politiche e pratiche universitarie non più basate sulla semplice erogazione di servizi per gli studenti rifugiati, ma sul coinvolgimento diretto degli stessi e sullo svolgimento di attività che enfatizzino soprattutto il lavoro collaborativo, la responsabilità reciproca e la riflessione costante sul proprio apprendimento (Murphy, 2018), lo scambio di skills (Streitwieser et al., 2018), in una dimensione comunitaria e in una prospettiva centrata sul discente (Agrusti, 2018). La costruzione di network amicali, di natura informale (*hot*) con gli studenti universitari locali, in particolare, sembra costituire un fattore di supporto decisivo per l'integrazione dei rifugiati. Altrettanto decisivi sono i supporti formali (*cold*) offerti dalle istituzioni universitarie (principalmente in termini di supporto linguistico e di corsi preparatori all'accesso) e i cosiddetti supporti *warm*,

anch'essi forniti dalle istituzioni universitarie ma in modo più informale, mediante mentoring, programmi sportivi, teatro e altri programmi addizionali da svolgersi al di fuori dell'orario delle lezioni. Tutti questi aspetti, nel loro insieme, non solo consentono agli studenti rifugiati di superare le barriere sistemiche di accesso alle istituzioni universitarie (si pensi che l'erogazione di informazioni sui programmi e sulle opportunità destinate agli studenti rifugiati, non sempre facili da reperire nelle pagine degli Atenei, quasi sempre è realizzata secondo gli standard culturali dei paesi ospitanti), ma fanno sì che essi si percepiscano come facenti parte del "corpo regolare degli studenti" (Streitwieser et al., 2018, pp. 143-144) (2).

Come emerge dai risultati dei numerosi progetti avviati nel corso degli ultimi anni in Europa e nel nostro Paese (3), il successo delle pratiche di integrazione richiede l'adozione di un approccio integrato, basato sul coinvolgimento attivo e sull'azione congiunta dell'intero sistema universitario e di tutti gli stakeholder del territorio. La stretta collaborazione tra i dipartimenti, gli uffici e le figure di sistema con expertise nel settore dell'integrazione, la costituzione di *advisory group* per il coordinamento dei servizi di orientamento e di supporto, l'organizzazione di tavole rotonde, seminari e *special event*, il coinvolgimento degli studenti nello sviluppo e nella promozione dei valori delle istituzioni universitarie sono solo alcuni esempi di buone pratiche intraprese in questa direzione (Smis, 2019).

L'integrazione dei rifugiati all'interno delle università presuppone anche un ripensamento del curriculum – vale a dire "ciò che viene insegnato e come viene insegnato" – operato mediante la riflessione critica sulle assunzioni ideologiche sottostanti la sua progettazione (Morreira, 2019, p. 95). Risulta essenziale, soprattutto, l'adozione di una prospettiva educativa *culturally responsive* che, pur senza incorrere in semplicistiche concettualizzazioni (che ad esempio trascurano l'approfondimento delle questioni inerenti alle modalità di connessione tra le tradizioni culturali dei rifugiati e l'apprendimento accademico), orienti la progettazione dei corsi e la scelta dei contenuti in modo da renderli culturalmente rilevanti per i migranti (Sleeter, 2011).

Un ultimo aspetto fondamentale di cui le istituzioni universitarie sono tenute a occuparsi è, infine, l'integrazione professionale dei rifugiati dopo la laurea, da promuovere mediante l'incoraggiamento di pratiche innovative, finalizzate alla formazione di figure professionali altamente richieste nel mercato del lavoro (ad esempio nel campo del *web development*) (Smis, 2019).

Una sintesi dei nuovi modelli pedagogici che dovrebbero orientare le pratiche universitarie di integrazione degli studenti immigrati è fornita dal *Global Education Monitoring Report* dell'Unesco (2018, p. 268), rivolto ai governi nazionali di ogni parte del mondo affinché prendano in considerazione e soddisfino i bisogni educativi dei migranti e dei rifugiati:

pedagogical approaches should promote openness to multiple perspectives, foster the values of living together and appreciate the benefits of diversity. They should challenge prejudices and develop critical thinking skills so learners can overcome uncertainties in interacting with other cultures and resist negative media portrayals of immigrants and

refugees. Governments need to draw from the positive experiences of intercultural education.

Considerazioni conclusive

La questione dei migranti non sempre è stata letta come espressione delle attività di Terza Missione (TM) e di *community engagement* degli atenei, in considerazione dell'impatto sociale che tali azioni avrebbero potuto produrre. Il tema della valutazione dell'impatto sulla società – che si è sviluppato in Europa nel corso degli anni Novanta – ha forzato le università europee a operare una riflessione sul ruolo ricoperto per lo sviluppo del territorio nel quale insistono, come contributo allo sviluppo delle comunità (Etzkowitz, 1998), e non esclusivamente in termini di beneficio economico (Montesinos, Carot, Martinez, & Mora, 2008). Per secoli le università sono state luoghi di istruzione e di ricerca. I laureati e gli esiti della ricerca erano i contributi che l'Università offriva alla società. Ciò ha legittimato il loro finanziamento, sia pubblico o privato, fino a quando, a partire dagli anni Novanta in Europa, il cambiamento che ha attraversato la gestione della pubblica amministrazione ha sollecitato, man mano che cresceva la richiesta di sovvenzioni per sostenere la crescita delle istituzioni universitarie, anche una più accurata verifica dei risultati realizzati. Ciò ha determinato lo spostamento dell'attenzione “dal prodotto all'esito, dalla performance all'impatto, dalla torre d'avorio alla responsabilità sociale e alla rilevanza” (Meyer & Schachermayer-Sporn, 2018, p. 41). Responsabilità, impatto, sostenibilità e misurazione della performance sono divenute parole chiave della gestione delle università, che hanno dovuto fare i conti con l'assicurazione di qualità delle attività erogate.

Le implementazioni riguardanti la TM delle università, concepite come applicazione e sfruttamento della conoscenza a vantaggio dello sviluppo sociale, culturale ed economico delle città, hanno richiesto alle università di ripensare il loro ruolo, anche in considerazione delle pressioni a livello europeo per migliorare l'accesso all'istruzione superiore e ampliare la partecipazione. Ciò ha prodotto considerevoli sforzi per rendere le università più aperte e incrementare ulteriormente il loro impegno verso le comunità.

Tuttavia, due aspetti richiedono adeguata attenzione. Le attività di TM rimangono spesso marginali e gli atenei continuano a privilegiare strategicamente le loro missioni chiave – ricerca e insegnamento – per soddisfare i loro stakeholder più influenti e per attrarre risorse, ma anche a causa del modesto riconoscimento accademico per il lavoro di TM svolto (Piazza, 2017). “Le attività considerate ‘periferiche’ rimangono isolate, hanno difficoltà a creare sinergie con altre attività universitarie e non diventano punti di riferimento significativi per la più ampia comunità universitaria in termini di norme, routine e cultura” (Benneworth & Cunha, 2015, p. 520). Inoltre, nell'ambito delle azioni di TM trovano poco spazio le iniziative volte a soddisfare i bisogni delle comunità – quelle di effettivo *engagement* degli Atenei – mentre si prediligono le attività imprenditoriali (Zomer & Benneworth, 2011) e, tra quelle a

impatto sociale, attività di divulgazione. Pochi sono gli stakeholder coinvolti, quasi per nulla le comunità divengono attori attivi dei processi messi in atto, ma spesso sono solo i depositari delle azioni progettate da altri. Le azioni a vantaggio dell'impatto sociale di fatto non producono profitto, non danno beneficio ad attori importanti che conferiscono legittimità, e riguardano problemi sociali delle comunità svantaggiate, non ritenuti di rilevante interesse per la società. Il rischio è che le università si impegnino opportunisticamente, scelgano solo quelle azioni che possono essere immediatamente attrattive in termini di ritorno immediato, senza sviluppare capacità a lungo termine di supportare l'innovazione sociale. In una visione olistica del contributo allo sviluppo del territorio che gli istituti di istruzione superiore possono fornire, le università sono chiamate ad acquisire consapevolezza del fatto che il loro impegno non può essere realizzato attraverso attività di TM e di *community engagement*, se queste sono considerate 'altro' rispetto alle loro *core mission*. L'impegno richiesto dovrebbe essere incorporato in attività di insegnamento e di ricerca, sviluppando assieme ai diversi partner strategie integrate di innovazione regionale e universitaria (Goddard, Puukka, Duke, Dubarle, & Benneworth, 2007).

L'evidenza che, malgrado due decenni di lavoro, i sistemi di istruzione superiore manifestano ancora serie difficoltà nel favorire l'accesso ai soggetti svantaggiati e ai migranti può pertanto essere letta come espressione delle difficoltà di un sistema che stenta a modificarsi.

Appare evidente che, per far fronte agli ostacoli che i rifugiati incontrano e per determinare efficacemente un impatto sulla società in termini di coesione sociale, le misure messe in atto, quali la riduzione delle tasse, non possono essere considerate sufficienti. L'integrazione dei rifugiati e il loro accesso agli studi di istruzione superiore, in una dimensione pedagogica inclusiva basata sulla *cultural responsiveness* (Gay, 2010), richiedono un'ampia gamma di interventi specificamente disegnati per loro e con loro, la cui realizzazione può verificarsi solo come risposta consapevole delle università ai problemi che le società pongono e alle diversità che le caratterizzano. Un nuovo modello di impatto sulla società può emergere solo qualora strategie, progetti, interventi saranno considerati parte delle mission istituzionali.

Note sugli autori

Il primo e il terzo paragrafo sono stati scritti da Roberta Piazza, il secondo paragrafo è stato scritto da Simona Rizzari.

Note

- (1) Informal Meeting of European Union Education Ministers, *Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. Paris, 17 March 2015.
- (2) La ricerca alla quale si fa riferimento è stata svolta a Berlino presso due università di scienze applicate mediante la realizzazione di interviste semi-strutturate a 25 studenti rifugiati provenienti dalla Siria, dall'Iran, dall'Iraq e dall'Afghanistan, per comprendere quali sono le

percezioni degli studenti rifugiati in merito ai loro bisogni, alle barriere da superare e ai supporti necessari per avere successo all'interno del sistema universitario ospitante. Per la categorizzazione delle risorse di supporto percepite dagli studenti è stato utilizzato il framework "hot", "warm" e "cold" di Baker, Ramsay, Irwin and Miles (2017), mutuato a sua volta dal modello di "hot and cold knowledge" di Ball & Vincent (1998) e dal concetto di "warm knowledge" di Slack et al. (2014).

- (3) Solo a titolo esemplificativo, tra le numerose iniziative europee promosse, è possibile citare: *inHERE* (Higher Education Supporting Refugees in Europe), <https://www.inhereproject.eu/>; *Science4refugees*, <https://euraxess.ec.europa.eu/jobs/science4refugees>; *RESCUE - Refugees Education Support in MENA Countries Academic Refuge*, www.rescuerefugees.eu; *Refugees Welcome Map*, <http://refugeeswelcomemap.eua.be/Editor/Visualizer/Index/34>; *Academic Refuge*, http://www.unica-network.eu/sites/default/files/e-handbook_final_0.pdf. In Italia si segnalano: il progetto *Unibo for Refugees*, avviato dall'Università di Bologna, <http://www.unibo.it/it/servizi-e-opportunita/borse-di-studio-e-agevolazioni/esoneri-e-incentivi/unibo-for-refugees>; il sistema per il riconoscimento dell'apprendimento precedente dei migranti, messo a punto dall'Università di Bari mediante l'attivazione del CAP (Centro Apprendimento Permanente), <http://www.uniba.it/centri/cap>; il progetto *University for Refugees*, promosso dall'Università telematica Uninettuno, <https://www.universitaperrifugiati.it/en/il-progetto.aspx#portale>.

Bibliografia

- Agrusti, G. (2018). Refugees in European Higher Education – Complex pathways in diversity. In S. Bergan & I. Harkavy (eds), *Higher Education for diversity, social inclusion and community. A democratic imperative* (pp. 117-129). Strasbourg: Council of Europe Publishing. *Higher Education Series* No. 22.
- Baker, S., Ramsay, G., Irwin, E., & Miles, L. (2017). “Hot”, “Cold” and “Warm” supports: towards theorising where refugee students go for assistance at university. *Teaching in Higher Education*, 23(1), 1–16.
- Ball, S., & Vincent, C. (1998). “I Heard it on the Grapevine”: “Hot” knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377–400.
- Benneworth, P., & Osborne, M. (2014). Knowledge, Engagement and Higher Education in Europe. *Higher Education in the World*, 5, 219-232. Disponibile da http://www.guninetwork.org/files/iv.5_1.pdf
- Benneworth, P., & Cunha, J. (2015). Universities’ contributions to social innovation: reflections in theory & practice. *European Journal of Innovation Management*, 18(4), 50-527.
- BFUG Working Group on the Social Dimension and Lifelong Learning, adopted at the EHEA. (2015). *Report of the 2012-2015. Ministerial Conference in Yerevan, 14-15 May 2015*.
- Consiglio d’Europa. (1997). *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region*, Lisbon, 11.IV.1997. Disponibile da <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/165>
- Consiglio d’Europa. (1998). *Council of Europe Parliamentary Assembly. Recommendation 1353: Access of minorities to higher education*.
- EHEA. (1999). *The Bologna declaration of 19th June 1999*.
- EHEA. (2001). *Towards the European higher education area communiqué of the meeting of European ministers in charge of higher education*.
- EHEA. (2007). *London communique towards the European higher education area: Responding to challenges in a globalised world*.
- Etzkowitz, H. (1998). The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the new university-industry linkages. *Research Policy*, 27(8), 823-833.
- European Commission. (2005). *A Common Agenda for Integration Framework for the Integration of Third-Country Nationals in the European Union*. Brussels.
- European Commission. (2016). *EU performance and initial conclusions regarding education policies in Europe*. Brussels.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrating Asylum Seekers and Refugees into Higher Education in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice. (2011). *Modernisation of higher education in Europe 2011: Funding and the social dimension*. Brussels, Education, audiovisual and culture executive agency, EACEA. Disponibile da http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison*. London: Allen Lane.

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice (2nd ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Goddard, J., Puukka, J., Duke, C., Dubarle, P., & Benneworth, P. (2007). *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Regionally Engaged*. Paris: OECD/IMHE.
- Grüttner, M., Berg, J., Schröder, S., & Otto, C. (2018). Refugees on their way to German higher education: A capabilities and engagements perspective on aspirations, challenges and support. *Global Education Review*, 5 (4), 115-135.
- Informal Meeting of European Union Education Ministers. (2015). *Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. Paris, 17 March 2015. Disponibile da http://ec.europa.eu/assets/eac/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf
- Jungblut, J., & Pietkiewicz, K. (eds). (2017). *Refugees welcome? Recognition of qualification held by refugees to higher education in Europe - country analyses*. Brussels: European Students' Union.
- Jungblut, J., Vukasovic, M., & Steinhardt, I. (2018). Higher education policy dynamics in turbulent times – access to higher education for refugees in Europe. *Studies in Higher Education, online first*, 1-12.
- Kaiser, F., Maoláin, A.Ó., & Vikmane, L. (2015). No Future For the Social Dimension? In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (eds), *The European Higher Education Area: Between Critical reflections and Future policies* (pp. 457-74). New York, Dordrecht, London: Springer Open.
- Kancs, D., & Lecca, P. (2017). Long-term Social, Economic and Fiscal Effects of Immigration into the EU: The Role of the Integration Policy. JRC Working Papers in Economics and Finance, 2017/4. doi: 10.2760/999095.
- Levatino, A. (2016). Refugees' Higher Education Access in Germany and Italy: Different Contexts, Similar Challenges? Refugees, Displaced Persons and Education: New Challenges for Development and Policy. *NORRAG News* 53, May 2016, 89-91.
- Montesinos, P., Carot, J. M., Martinez, J. M., & Mora F. (2008). Third mission ranking for world class universities: Beyond teaching and research. *Higher education in Europe*, 33(2-3), 259-271.
- Meyer, M., & Schachermayer-Sporn, B. (2018). Leaving the Ivory Tower: Universities' Third Mission and the Search for Legitimacy. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(2), 41-60.
- Morreira, S. (2019). Practices Towards Getting Decolonial Ideas into the Higher Education Classroom. In S. Smis (ed.), *Promoting core higher education values. Perspectives from the field* (pp. 95-96). e-Handbook in the framework of the Academic Refuge Project.
- Morlang, C., Stolte, C. (2008). Tertiary refugee education in Afghanistan: vital for reconstruction. *Forced Migration Review*, 30, 62-63.
- Murphy, B. (2018). Refugees, immigrants and migrants in higher education – The perspective of an open access institution. In S. Bergan, & I. Harkavy (eds), *Higher Education for diversity, social inclusion and community. A democratic imperative* (pp. 131-141). Strasbourg: Council of Europe Publishing. Higher Education Series No. 22.
- Piazza, R. (2017). Creating learning opportunities for the cities. Community engagement and third mission in the University of Catania, in Entrepreneurial Learning City Regions. In J. James, J.

Preece, R., & Valdes-Cotera (eds), *UNESCO 2013, Beijing Declaration on Building Learning Cities* (pp. 225-247). New York: Springer.

Piazza, R. (2018). L'Università che cambia. Community engagement, responsabilità sociale e accesso ai rifugiati. In M. Albana, C. Soraci (ed), *AMICITIA RES PLURIMAS CONTINET. Omaggio a Febronia Elia* (pp. 333-350). Acireale-Roma: Bonanno.

PICUM. (2015). *Protecting undocumented children: Promising policies and practices from governments*, Brussels.

Sen, A. K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Slack, K., Mangan, J., Hughes, A., & Davies, P. (2014). "Hot", "Cold" and "Warm" Information and Higher Education Decision Making. *British Journal of Sociology of Education*, 35(2), 204–223.

Sleeter, C. (2011). An agenda to strengthen culturally responsive pedagogy. *English Teaching: Practice and Critique*, 10 (2), 7-23. Disponibile da: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2011v10n2art1.pdf>.

Smis, S. (ed.) (2019). *Promoting core higher education values. Perspectives from the field - e-Handbook in the framework of the Academic Refugee Project*. Disponibile da: http://www.unica-network.eu/sites/default/files/e-handbook_final_0.pdf

Streitweiser, B., Schmidt, M. A., Gläsener, K. M., & Brück, L. (2018). Needs, barriers and support systems for refugee students in Germany. *Global Education Review*, 5 (4), 136-157.

UNESCO. (2018). *Global education monitoring report summary 2019: Migration, displacement and education – Building bridges, not walls*. Paris. Disponibile da: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>

UNHCR. (2011). *Refugee Education. A Global Review*. Geneva.

UNHCR. (2012). *2012-2016 Education Strategy*. Geneva.

Vasilescu, R., Barna, C., Epure, M., & Baicu, C. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 2, 4177-4182.

Wallace, M., & Resch, K. (eds) (2017). *Guidelines for universities engaging in social responsibility*. The UNIBILITY consortium. Disponibile da https://www.postgraduatecenter.at/fileadmin/user_upload/pgc/2_LifeLong_Learning_Projekte/0_Lifelong_Learning_Projekte/UNIBILITY/Downloads/Guidelines/IO8_Guidelines_final_version_2017-09-12_print.pdf

Zeus, B. (2009). *Exploring Paradoxes around Higher Education in Protracted Refugee Situations. The Case of Burmese Refugees in Thailand*. MA, Education and International Development Institute of Education. University of London.

Zomer, A., & Benneworth, P. (2011). The rise of the university's third mission. In J. Enders, H.F. De Boer & D.F. Westerheijden (eds), *Reform of Higher Education in Europe* (pp. 81–101). Rotterdam: Sense Publishers.