



Educational integration of refugees: a comparative analysis of educational systems in Georgia, Italy, Tunisia, and Nigeria

Integrazione formativa dei rifugiati: un'analisi comparata dei sistemi formativi fra Georgia, Italia, Tunisia e Nigeria

Marco Brandi

Università degli Studi di Padova – marco.brandi@studenti.unipd.it
<https://orcid.org/0009-0005-5287-7132>

Concetta Tino

Università degli Studi di Padova – concetta.tino@unipd.it
<https://orcid.org/0000-0002-5397-9473>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The article presents a descriptive comparative analysis of the systems for learning opportunities for refugees at national level in four countries: Georgia, Italy, Nigeria, and Tunisia. It is a reflection that finds its roots in the experience of the Adult Education Academy (AEA) of February 2021, focused on the analysis, at a macro level, of the educational integration of refugees. Through a comparative perspective, the purpose of this contribution is to highlight who the providers are, what the procedures and the challenges that characterize the process of educational integration of refugees in the four countries. The comparative analysis conducted has highlighted differences and similarities between countries, but also the additional efforts that should be made to ensure good learning opportunities for refugees, starting with the implementation of an intercultural curriculum.

L'articolo presenta un'analisi descrittiva a carattere comparativo dei sistemi per le opportunità di apprendimento per i rifugiati a livello nazionale di quattro paesi: Georgia, Italia, Nigeria e Tunisia. È una riflessione che trova le sue radici nell'esperienza dell'Adult Education Academy (AEA) di febbraio 2021, incentrata sull'analisi, a livello macro, dell'integrazione formativa dei rifugiati. Tramite una prospettiva comparativa, lo scopo di questo contributo è mettere in luce chi sono i providers, quali le procedure e le sfide che caratterizzano il processo di integrazione formativa dei rifugiati nei quattro paesi. L'analisi comparativa condotta ha messo in luce differenze e similitudini tra i paesi, ma anche gli sforzi ulteriori che dovrebbero essere compiuti per garantire buone opportunità di apprendimento ai rifugiati, a partire dall'implementazione di un curriculum interculturale.

KEYWORDS

Refugees, Educational integration, Procedures of access, Providers, Comparative methodology
Rifugiati, Integrazione formativa, Procedure di accesso, Providers, Metodologia comparativa

Citation: Brandi, M. & Tino, C. (2023). Educational integration of refugees: a comparative analysis of educational systems in Georgia, Italy, Tunisia, and Nigeria. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 31-43. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_05

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_05

Received: Jan 16, 2023 • **Accepted:** July 19, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Authorship: Gli autori sono corresponsabili dell'impianto complessivo della ricerca e della redazione dell'abstract. Attribuzione delle parti: Sezione 1 (M. Brandi; C. Tino); Sezione 2 (C. Tino); Sezione 3 (C. Tino); Sezione 4 (M. Brandi); Sezione 5 (M. Brandi); Sezione 6 (M. Brandi; C. Tino); i paragrafi 2, 3 (Tino); i paragrafi 4,5 (Brandi); Introduzione e Conclusioni (Brandi & Tino). Coordinamento e revisione (C. Tino).

1. Introduzione

Nel corso degli ultimi trent'anni abbiamo assistito ad un aumento vertiginoso del tasso di immigrazione forzata, risultato di crisi politiche, economiche ed ambientali presenti in diversi Stati del mondo. I civili, colpiti da queste crisi, divengono migranti forzati e abbandonano il proprio paese per cercare aiuto (rifugiati), oppure vengono confinati all'interno dello stesso senza poter uscire (sfollati).

Nel 2020 l'UNHCR ha stimato che il numero dei migranti forzati è pari a 82,4 milioni. Tra questi, il 40% è formato da individui di età inferiore ai diciotto anni mentre il 60% è composto dagli adulti (UNHCR, 2019). A questo numero dobbiamo aggiungere 5 milioni di persone provenienti dall'Afghanistan (Visual Journalism Team, 2021) e 11 milioni di persone dall'Ucraina (UNHCR, 2022), tuttora in aumento.

Inoltre, è bene specificare che solamente il 15% di migranti è ospitato in Paesi già sviluppati, ovvero in Nazioni in cui vige un'alta qualità di vita, un'economia sviluppata ed infrastrutture tecnologiche avanzate (Crea & Holdcroft, 2020). Il restante 85% è tuttora stabilito in Nazioni più povere (UNHCR, 2017), dove il tasso di scolarizzazione è molto basso e le risorse necessarie a vivere una vita dignitosa scarseggiano.

Ai paesi ospitanti (da ora in poi *Host Country*, HC), a prescindere dalle loro risorse a disposizione, viene richiesto di impegnarsi per garantire ai migranti una seconda occasione. Il soccorso a queste persone non dovrebbe limitarsi solamente all'accoglienza, ma dovrebbe puntare all'integrazione sociale, prevedendo per loro l'accesso alla formazione, al supporto psicologico, all'educazione e all'inserimento lavorativo (Unangst et al., 2020). Queste persone, soprattutto se adulte, possono fare la differenza, poiché l'accesso all'istruzione terziaria ha le potenzialità di generare effetti benefici quali: la promozione dello sviluppo personale dei rifugiati, consentendo loro di provvedere al benessere economico e sociale delle famiglie; il contributo, da un punto di vista economico, sociale e demografico al Paese che li accoglie, riequilibrando il rapporto tra i soggetti economicamente attivi e soggetti inattivi (Kancs & Lecca, 2017).

Proprio l'integrazione educativa e lavorativa di rifugiati adulti da parte delle HCs, inteso come fenomeno sociale, è l'oggetto di questo studio.

Il modello di gestione del fenomeno da parte delle HCs e di integrazione educativa dei rifugiati non è standardizzabile, dato che le strategie di integrazione dipendono dalle caratteristiche dello Stato ospitante: situazione socioeconomica, cultura locale, quantità di migranti da accogliere, livello di apertura allo straniero. Pertanto, per conoscere quali sono le variabili che determinano il livello di integrazione e le opportunità per i rifugiati nelle HCs, lo studio qui presentato è stato condotto mediante l'analisi comparata cercando di rilevare i fattori che determinano le differenze e le similarità nei processi di integrazione educativa dei rifugiati tra alcuni Stati. Per ragioni di opportunità, lo studio è stato focalizzato solo su quattro Stati: l'Italia, la Georgia, la Nigeria e la Tunisia. L'opportunità fa riferimento alla partecipazione dei ricercatori all'*Intensive Programme* di due settimane nell'ambito del modulo '*Adult Education Academy*' condotto in modalità online nel mese di febbraio

2022, presso l'Università di Wurzburg (Germania), a cui i rappresentanti dei quattro Paesi hanno partecipato conducendo sul tema un ampio dibattito condotto all'interno di uno dei *Comparative Group Work* (CGW) della durata di una settimana. Il CGW, a carattere internazionale, si è costituito all'università di Wurzburg, dopo un periodo di formazione blended che si è concluso con la consegna di un elaborato, da parte di ogni partecipante, sul tema dell'integrazione formativa dei rifugiati nel contesto nazionale di appartenenza, e dopo una settimana di seminari e workshop sull'educazione degli adulti e sulla metodologia comparativa. Il dibattito condotto all'interno del CGW sull'integrazione formativa dei rifugiati, moderato da due figure esperte, ha incluso la presentazione degli elaborati da parte dei partecipanti provenienti da diverse nazionalità, oltre che l'applicazione della metodologia comparativa per l'analisi e l'interpretazione dei risultati. L'output finale del CGW ha previsto la presentazione in plenaria del processo di analisi e dei risultati tenendo conto di fattori che giocano un ruolo importante nella determinazione del fenomeno a livello micro, meso e macro.

2. Rifugiati e integrazione educativa

Nonostante il processo di Bologna (EHEA, 1999) insieme alle politiche dell'Unione (European Commission, 2016) abbiano voluto enfatizzare l'importanza dello sviluppo di valori comuni quali, l'inclusione sociale e la tolleranza, mediante l'implementazione di processi educativi, la loro realizzazione fatica ancora a concretizzarsi anche per la mancanza di modalità, criteri e procedure condivisi fra i Paesi.

Quando si parla di formazione la reale integrazione dei rifugiati non può essere pensata solo da un punto di vista numerico con riferimento alla facilitazione degli accessi e puro intervento umanitario e/o assistenzialistico, ma piuttosto le università, poiché istituzioni formative e con compiti di terza missione riferiti anche alla promozione di *social engagement* per rispondere meglio ai bisogni della società (Capano & Pritoni, 2020), sono chiamate a ripensarsi come luoghi generatori di buone pratiche e promotori di empowerment dei soggetti rifugiati (Resch & Wallace, 2017; Zeus, 2009). Si tratta di costituirsi come spazi non solo di servizi per i rifugiati, ma come ambienti capaci di garantire una loro attiva partecipazione alla formazione universitaria; dove il successo formativo da parte dei rifugiati possa essere conseguito grazie alla valorizzazione della loro ricchezza culturale e delle loro abilità. Questo richiede la costruzione di ambienti educativi e formativi dove la centralità di chi apprende diventa la forza dei processi di apprendimento/insegnamento (Weimer, 2013). Si tratta di promuovere lo sviluppo di contesti animati da processi collaborativi e riflessivi che consentano di mettere a disposizione le proprie abilità, le conoscenze teoriche apprese, innescando un apprendimento di tipo *learning by doing* caratterizzato da azioni, riflessione ed interazione con studenti e docenti (Garito, 2015), ma anche di apprendere dagli altri in un processo di scambio continuo reso possibile dalla promozione di network formali e informali utili a farsi percepire come membri del sistema in cui ci si

trova (Piazza & Rizzari, 2019). Il tema e le sfide connesse all'istruzione e formazione dei rifugiati dunque con forza chiama in causa la responsabilità sociale delle università che Shek et al. (2017) definiscono come "ampia gamma di azioni e processi, che aiutano a facilitare una maggiore allineamento tra l'università e le necessità della società in modo appropriato e con un forte senso etico" (Shek et al., 2017, p. 12; trad. degli Autori). Il riferimento è a una responsabilità sociale delle università che riguarda quindi l'attivazione di politiche educative volte a "incoraggiare una maggiore corrispondenza tra gli obiettivi fondamentali delle università e l'ambiente in cui operano" (Herrera, 2009, p. 40; trad. degli Autori). Le università possono sviluppare competenze, buone pratiche e modelli interpretativi basati sull'evidenza empirica, facendoli trasparire mediante le loro principali dimensioni: ricerca, didattica e le attività di terza missione legate ai temi dei fenomeni migratori. In tal senso, possono creare partnership a livello europeo e internazionale (mega) come spazio per lo scambio di expertise e lo sviluppo di know-how sul tema; a livello nazionale (macro) possono istituire sinergie con istituzioni locali stimolando lo sviluppo creativo di politiche e sistemi sociali per affrontare le sfide territoriali; possono sviluppare un dialogo con la società civile e il terzo settore coinvolgendoli nella creazione di sistemi per l'accoglienza e l'integrazione. Possono implementare iniziative educative (micro) focalizzate, da una parte, sull'identificazione delle competenze possedute da coloro che giungono da altri Paesi, oltre che sullo sviluppo di percorsi di stage/tirocini; sul ripensamento del curriculum e della progettazione didattica; dall'altro, sull'individuazione delle abilità e competenze richieste dal mondo del lavoro e della società per lo sviluppo di carriere accademiche e curricula rispondenti ai profili professionali richiesti. (De Maria & Dicko, 2019).

Si tratta quindi di agire una responsabilità sociale da parte delle università, capace di creare condizioni e opportunità per i rifugiati sostenendoli in una proiezione di sé stessi verso il futuro, di promuovere una riflessione critica sulla loro esistenza per far loro riconoscere il problema e sviluppare nuove visioni e prospettive, oltre che per modificare il proprio modo di agire e migliorare le proprie condizioni di vita (Mezirow, 1991/2003). Per sostenere efficacemente il viaggio trasformativo che i rifugiati si accingono a compiere e l'intenzionale sviluppo del loro empowerment, a livello micro, quindi occorre adottare un approccio *culturally responsive* attento alla messa in atto di pratiche didattiche volte a valorizzare le conoscenze pregresse e culturalmente significative dei rifugiati, integrandole con le caratteristiche culturali delle aule universitarie, affinché queste possano divenire ambienti di apprendimento autentici, accoglienti ed efficaci per gli studenti che li costituiscono (Huang, 2019). Riconoscere la multiculturalità come risorsa implica quindi creare contesti di apprendimento universitari all'insegna di:

«Espressioni comportamentali di conoscenza, credenze e valori che riconoscono l'importanza della diversità razziale e culturale nell'apprendimento. [...] creare comunità di apprendimento premurose dove individui e patrimoni culturalmente diversi sono valo-

rizzati; utilizzare la conoscenza culturale di culture, famiglie e comunità etnicamente diverse per guidare lo sviluppo del curriculum, l'ambiente della classe, le strategie didattiche e le relazioni con gli studenti; sfidare stereotipi razziali e culturali, pregiudizi, razzismo e altre forme di intolleranza, ingiustizia e oppressione; essere agenti di cambiamento per la giustizia sociale e l'equità accademica; mediare gli squilibri di potere nelle classi basati su razza, cultura, etnia e classe; e accettare la reattività culturale come endemica all'efficacia educativa in tutte le aree di apprendimento per studenti di tutti i gruppi etnici» (Gay, 2010, p. 31).

3. Rifugiati e integrazione lavorativa

L'integrazione lavorativa dei rifugiati è un tema che si pone lungo un continuum con l'integrazione universitaria.

Negli ultimi anni l'Europa ha dovuto rispondere a livelli sempre più crescenti di richieste di asilo verso le quali le prospettive migratorie di ritorno sono ancora molto deboli, portando i Paesi europei ad attivare risposte a richieste di asilo di lunga o permanente permanenza (Scholten et al., 2018) che oltre a prevedere azioni per favorire l'integrazione educativa, implicano interventi per garantire l'occupabilità dei rifugiati. Anche se ogni HC può fissare delle condizioni e restrizioni per l'accesso dei beneficiari al mercato del lavoro (Fric & Aumayr-Pintar, 2016), secondo la direttiva europea 2013/33/EU i richiedenti asilo entro nove mesi dalla loro richiesta possono accedere al mercato del lavoro. Garantire loro l'accesso al mercato del lavoro non solo genera vantaggi per l'acquisizione delle abilità linguistiche, culturali e l'autosufficienza dei rifugiati stessi, ma anche per la HC che invece di impegnare risorse in politiche di assistenzialismo favoriscono l'integrazione attiva con impatto sulla crescita professionale dei singoli sullo sviluppo economico e la coesione sociale del Paese ospitante. (Martín et al., 2016). Tuttavia, nonostante le buone intenzioni, i risultati attesi per i rifugiati in termini occupazionali, non sono così positivi e l'OECD (2015) ha indicato alcuni fattori che contribuiscono a fungere da barriera alla loro integrazione lavorativa come lo scarso livello di competenze e qualifiche. A questi fattori si possono aggiungere le barriere linguistiche, la mancanza di comprensione della cultura lavorativa e dei processi di selezione o riconoscimento delle qualifiche acquisite nel Paese di origine, all'interno dei contesti lavorativi nella HC, la mancanza di network, l'incertezza e la frustrazione dovute alla mancanza di prospettive (RISE, 2013).

È evidente che diverse possono essere le variabili che influenzano l'integrazione lavorativa dei rifugiati e, nonostante la presenza di politiche attive in diversi Paesi europei, gli ostacoli continuano a sussistere visto che la categoria dei rifugiati risulta essere la meno occupata rispetto agli altri migranti. (Eurostat, 2014). Questo evidenzia la necessità di condurre ricerche, insieme allo sviluppo di politiche e azioni condizionate, oltre che la disseminazione di buone pratiche.

4. Caratteristiche dello studio

Lo studio ha la finalità di presentare un'analisi comparata sull'integrazione educativa dei rifugiati in Georgia, Italia, Nigeria e Tunisia. Partendo dalla costruzione di framework teorici relativi ai quattro contesti nazionali è stato elaborato un processo di comparazione e quindi un'interpretazione delle ragioni che determinano le similitudini e differenze tra gli Stati considerati.

Nello specifico, di seguito è stata presentata in dettaglio la metodologia applicata allo studio, le domande specifiche di ricerca e i risultati ottenuti.

4.1 La metodologia: definizione e struttura dell'analisi comparata utilizzata

Fu Roberts nel 1971 a dare una prima definizione dello studio comparato, definendolo:

«Un metodo di analisi utilizzato [...] per descrivere, classificare e spiegare dati effettuando osservazioni delle somiglianze e differenze che si riscontrano nei diversi oggetti dell'analisi [...], o nello stesso oggetto in tempi diversi. Da tali comparazioni è possibile che vengano formulate proposizioni concernenti le cause e gli effetti delle somiglianze o differenze, che vengano tracciati schemi classificatori, o scoperte nuove relazioni» (Roberts, 1971, p. 40).

Per perseguire la finalità dello studio, l'analisi comparata è stata condotta seguendo la metodologia identificata dagli studi di Bray et al. (2014):

1. Costituzione del contesto d'indagine, necessario per lo svolgimento di alcune operazioni:
 - a. costruzione dei *framework* teorici: ricercare in letteratura quadri teorici di riferimento che contengano similitudini e differenze utili nell'accostamento dei risultati;
 - b. individuazione di elementi chiave all'interno dei *framework*: le tematiche centrali, le categorie chiave, utili a formulare le domande di ricerca;
 - c. formulazione delle domande specifiche di ricerca: hanno la funzione di interrogare il ricercatore su come gli elementi chiave individuati emergano nell'analisi del fenomeno;
 - d. confronto (*Juxtaposition*): durante questa fase è necessario analizzare separatamente i *framework* sulla base delle categorie chiave. Giustapporre significa considerare, per ogni punto chiave, la relativa parte di ogni *framework*.
2. Rilevazione delle informazioni: il criterio di confronto permette di individuare similitudini e differenze tra le categorie identificate.
3. Interpretazione dei risultati: mediante la ricerca in letteratura si individuano le ragioni dei risultati.

4.2 Costituzione del contesto d'indagine: i quattro framework teorici nazionali

Il quadro di riferimento è stato individuato attraverso sia i risultati della settimana del dibattito e delle pre-

sentazioni degli elaborati da parte dei partecipanti, durante il CGW in Wurzburg, sia mediante una ricerca bibliografica, consultando la letteratura relativa alla manifestazione del fenomeno all'interno degli stati oggetto dell'indagine.

Per la selezione della letteratura di riferimento, tramite Google Scholar, Research Gate ed il portale online dell'UNHCR sono stati selezionati contributi mediante l'uso di parole-chiave: rifugiati e formazione/ università, rifugiati e lavoro/inserimento lavorativo, rifugiati e politiche, rifugiati e integrazione.

Complessivamente sono state selezionate n.35 risorse perché rispondevano ai seguenti criteri di inclusione: soggetti che promuovono l'educazione degli adulti rifugiati, modalità di accesso nei sistemi educativi nazionali da parte di un rifugiato, sfide che i migranti affrontano in materia di integrazione. Sono stati esclusi, invece, quelli che non trattavano i temi menzionati e quelli non fruibili in modalità open access.

Oltre alle politiche d'integrazione adottate nei quattro Paesi, la ricerca ha tenuto conto delle caratteristiche generali di ogni nazione e della realtà migratoria al loro interno. Di seguito un accenno ai *framework* individuati per ogni Stato.

In Georgia, il fenomeno esiste dal 1991, come conseguenza dei conflitti tra la Georgia e l'Abkhazia e ha colpito il 5% della popolazione che attualmente vive in condizioni di sfollamento (UNHCR, 2009).

In Nigeria invece, la presenza delle migrazioni forzate è da attribuire ad una serie di motivazioni: disequilibri politici, guerre civili o di confine e minacce terroristiche. Attualmente la Nigeria è uno dei paesi con la più grande maggioranza di sfollati presenti al suo interno, ben oltre i 2 milioni di persone sono stabilite nei campi profughi presenti a Sud-Est del paese (UNHCR, 2014).

I report realizzati da DVV international e UNHCR (2008 – 2021) riportano che a seguito dei conflitti interni, questi due Paesi non disponevano delle risorse economiche necessarie a redigere un piano di soccorso. Per questo motivo, molte Organizzazioni internazionali hanno supportato le nazioni a portare avanti questo difficile compito, conducendo un'analisi dei bisogni presenti sul territorio e successivamente componendo policy finalizzate all'integrazione degli sfollati. Attualmente i due governi non solo hanno lasciato completa autonomia alle NGO nel pianificare ed attuare politiche di integrazione ma supportano queste ultime nella messa in pratica.

Nonostante gli sforzi degli attori sociali, i rifugiati che ricevono l'aiuto incontrano dei limiti di accesso all'educazione: di tipo economico, legati all'insufficienza di risorse per realizzare progetti e di tipo restrittivo, relativi ai divieti che impediscono ai rifugiati di spostarsi liberamente all'interno della nazione (UNHCR Global trends, 2013 – 2021).

La Tunisia invece, essendo il punto di partenza della rotta mediterranea, ospita molti rifugiati che per ragioni economiche o politiche si stabiliscono momentaneamente all'interno di questo paese invece di continuare il proprio viaggio verso la penisola italiana. Nonostante la Tunisia sia uno degli stati più benestanti dell'Africa, fa molta fatica ad assicurare ai rifugiati i beni di prima necessità e soprattutto ad includerli ed integrarli nella vita socioeconomica del paese (Jaballah, 2021). Questo è dovuto all'assenza di un'efficace

politica d'integrazione legata all'instabile politica interna, a causa del fallimento dei presupposti su cui nel 2011 si è basata la primavera araba.

L'Italia è attualmente il maggior punto di arrivo dei flussi africani, ospitando al suo interno 131 mila rifugiati (Lanni, 2018). Nel 1998 lo Stato ha emanato il Testo Unico sull'Immigrazione (TU/D. Lgs. 286/1998) con l'obiettivo di disciplinare tutto il percorso di inclusione del rifugiato: dall'accoglienza all'integrazione. Per affrontare il problema, l'Italia ha utilizzato i fondi europei e ha interpretato le linee guida emanate dall'unione, stipulate per orientare gli stati membri nella costituzione di politiche d'integrazione. L'obiettivo di tutelarne i diritti fondamentali del rifugiato ed allo stesso tempo fornirgli gli strumenti che consentano di acquisire la lingua, la cultura ed i principi della costituzione italiana.

Sebbene la nazione abbia un sistema d'integrazione più strutturato, i rifugiati stabiliti al suo interno non riescono ad ottenere le competenze necessarie per entrare nel mercato del lavoro. Questo è legato alla scarsa qualità dei programmi di educazione degli adulti rispetto ad altri paesi europei (Poliandri & Epifani, 2020).

4.3 Categorie e domande di ricerca

Dall'analisi dei *framework* di ogni Stato sono state individuate diverse categorie utili a spiegare il fenomeno dell'integrazione educativa dei rifugiati nei diversi contesti quali:

- *Promotori* di Higher Education (HE) e Adult Education (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.

Successivamente, sulla base dell'identificazione delle categorie sono state elaborate delle domande di ricerca specifiche:

- Chi sono i promotori di AE e HE a cui i rifugiati nelle HC fanno riferimento?
- Quali sono le procedure di ammissione (all'AE e all'HE) specifiche per i rifugiati?
- Quali sono le sfide affrontate dai rifugiati desiderosi di proseguire il proprio percorso educativo in una HC?

5. Analisi delle categorie

5.1 Juxtaposition

La giustapposizione ha consentito l'accostamento dei *framework* (Figura 1), ovvero il posizionamento "l'una a fianco all'altra" (Sorensen, 2014, p. 48) delle tre categorie emerse all'interno dello studio comparativo e poi approfondite con la ricerca bibliografica.

La tecnica utilizzata ha permesso una lettura più dinamica del fenomeno dal quale sono emerse le similitudini e le differenze tra i vari *framework*.

	Italia	Georgia	Nigeria	Tunisia
1. Promotori di <i>Adult e Higher Education</i>	1	1	1	1
2. Procedure di ammissione dello studente rifugiato nei sistemi educativi	2	2	2	2
3. Sfide affrontate dai rifugiati in materia di integrazione	3	3	3	3

Tabella 1. Raffigurazione schematica della prima fase dell'analisi comparata (Juxtaposition).

5.2 I Promotori di Adult & Higher Education per i migranti forzati residenti nei quattro Stati

A livello internazionale la ricerca ha evidenziato l'attività dell'Organizzazione delle Nazioni Unite che attraverso l'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNHCR) persegue l'obiettivo di ricercare e raccogliere i dati in merito alla situazione dei rifugiati e sfollati, determinandone i bisogni principali. L'organizzazione stipula relazioni con governi ed attori locali; attraverso la stesura di linee guida li supporta nella distribuzione dei beni e servizi di prima necessità e nella coordinazione di progetti mirati alla promozione della salute fisica e psichica (Livieri, 2003).

A livello nazionale la responsabilità nella pianificazione e l'attuazione delle linee guida appartengono ai governi e ad associazioni (internazionali e nazionali) operative sul territorio.

Tuttavia, è stato riscontrato che solamente il governo italiano è indipendente nel portare avanti questo compito tramite i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). Istituiti con il decreto n. 263 del 2012, sono lo strumento attraverso cui lo Stato italiano si fa protagonista dell'istruzione dei migranti adulti già dai primi momenti della loro permanenza (Colombo & Scardigno, 2019). Ogni rifugiato, infatti, per poter ottenere il permesso di soggiorno e tenuto a frequentare un corso di lingua italiana e di educazione civica, tenuti appunto all'interno dei CPIA.

Le agenzie internazionali rivestono un ruolo importante nelle realtà in cui i governi locali risultino passivi alla promozione dell'AE per i rifugiati e gli sfollati [*Internally Displaced People*]. Questo è il caso specifico di Tunisia e Georgia dove la divisione internazionale dell'Associazione tedesca per l'educazione degli adulti [*Deutscher Volkshochschul Verband*] (DVV international) e Tunisian Association for Management and Social Stability (TAMSS) hanno completa responsabilità del progetto di integrazione educativa (Jost & Hirsch, 2017). In particolare, il ruolo di queste istituzioni e di raccogliere - in collaborazione con l'UNHCR ed altri attori sul territorio - le informazioni sull'utenza, necessarie a determinare gli obiettivi formativi e strutturare gli insegnamenti.

In Nigeria le condizioni di povertà e pericolosità in cui versano i campi profughi sono tali da proibire lo sviluppo di percorsi educativi strutturati (Obashoro-John & Oni, 2017). National Emergency Management Agency (NEMA), un'agenzia internazionale

costituita per gestire le emergenze mondiali, ha il compito di strutturare attività educative all'interno dei campi profughi al fine di dotare gli sfollati delle competenze necessarie per garantirsi la sopravvivenza in maniera autonoma (Onoja et al., 2020).

Lo studio ha indicato la rilevanza dell'intervento educativo delle ONG presenti nei quattro stati. L'obiettivo comune di queste organizzazioni e quello di favorire l'inclusione sociale e lavorativa dei rifugiati. Esse sono di diversa tipologia e struttura. 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" in Georgia e "IN-Migrazione" in Italia, puntano all'inclusione strutturando esperienze improntate a favorire sviluppo di conoscenze, abilità artistiche e sulla promozione del dialogo interculturale tra rifugiati e cittadini.

L'accesso del rifugiato all'università nei quattro Paesi avviene tramite i programmi BS (Borse di Studio), che permettono la totale (o parziale) copertura dei costi universitari, del vitto e dell'alloggio. L'analisi comparata ha rivelato tre tipologie di soggetti promotori coinvolti nella creazione delle BS (Tabella 1).

	Ruolo	Mansioni
Organizzatori	Progettazione dell'iniziativa	Ideazione della <i>vision</i> e della <i>mission</i> del progetto, scelta dei destinatari, ricerca di collaboratori, determinazione della durata del progetto e dei criteri di somministrazione delle borse di studio
Finanziatori	Somministrazione dell'importo economico necessario per costituire le borse di studio	
Affidatari/ospitanti	Ricevere il contributo finanziario e attenersi al programma costituito	Acquisire e fornire ai rifugiati gli strumenti necessari all'inclusione

Tabella 2. Tipologie di soggetti coinvolti nella creazione delle Borse di Studio.

La ricerca ha rivelato che non in tutti gli HC sono presenti le tre le figure promotrici. In Nigeria e Tunisia è stata riscontrata una carenza di organizzatori e finanziatori. I rifugiati e gli Internally Displaced People (IDP), in questi due casi, dovranno ricercare i promotori al di fuori dello stato in cui sono stabiliti.

Gli sfollati stabiliti in Nigeria attingono a due programmi principali: Albert Einstein German Academic Refugees Initiative (DAFI) e David Oyedepo Foundation Special Scholarship Award for Refugees (DOF) (MPOWER, 2023); il primo è organizzato dall'UNHCR e dal governo tedesco ed è finanziato per la maggior parte da questi due (UNHCR, 2019). DOF, 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.

Lo scopo dei due programmi è abilitare le università di tutto il mondo ad accogliere rifugiati ed IDP e perciò sono l'unica opportunità che queste persone hanno di frequentare l'università. 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.

Anche un rifugiato in Tunisia deve attingere a risorse internazionali per poter accedere all'HE. L'analisi comparata ha permesso di rilevare che anche le università telematiche rivestono il ruolo di promotore. Specialmente in questo stato (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 (Voltorni 2016).

Inoltre, all'interno dello stato nordafricano è stato costituito "*Migrant*": un progetto atto a valorizzare a livello nazionale l'inclusione universitaria dei rifugiati. Essendo tuttavia ancora in fase sperimentale, 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.

5.3 Procedure di ammissione ai sistemi di Adult & Higher Education

Come accennato nel paragrafo precedente, in ognuno degli stati sono presenti percorsi educativi per i rifugiati, le procedure di ammissione variano.

L'analisi ha dimostrato come l'Italia abbia una procedura d'accesso più standardizzata, poiché è disciplinata dal governo italiano tramite il Piano Nazionale d'Integrazione dei Titolari di Protezione Internazionale (PNITPI). La procedura è come fine quello di richiedere all'utenza di dimostrare il proprio status di rifugiato e di conferire il proprio permesso di soggiorno. Successivamente, gli studenti vengono inseriti in graduatorie basate a criterio cronologico. Segue la somministrazione di un test d'ingresso per comprendere il bisogno formativo del rifugiato. L'iscrizione prevede inoltre il pagamento di una piccola tassa necessaria all'acquisto del materiale scolastico, solitamente coperta da borse di studio istituite da soggetti terzi o dallo stato stesso (Ministero dell'Interno, 2017).

In Nigeria non è stato possibile riscontrare una procedura di ammissione standardizzata all'interno dei campi, poiché i programmi educativi pianificati al loro interno sono da considerarsi per lo più informali, finalizzati a supportare la comunità sfollata all'auto sostenimento (Obashoro-John & Oni, 2017). È quindi possibile accedervi gratuitamente e liberamente, senza fornire specifiche documentazioni (Onoja et al., 2020). Dagli studi già citati emerge che, diversa-

mente 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.

In Georgia, l'educazione promossa dal ministero dell'istruzione prevede una procedura strutturata: le iscrizioni sono aperte due volte l'anno e prevedono una prova d'ingresso disponibile in diverse lingue. In più, lo sfollato è tenuto a presentare documenti e titolo di studio pregresso. Le ricerche condotte da DVV *international* (2018), dimostrano che molti di loro, viste le condizioni in cui versano, sono impossibilitati a reperire il materiale. Invece, i corsi promossi da DVV *international* sono più flessibili e permettono a chi non riesce a procurarsi questi documenti di accedere comunque all'istruzione (informazione emersa dalla testimonianza di Dato Jikta, un impiegato di DVV in Georgia, nel corso dell'*Adult Education Academy*).

In Tunisia, l'accesso all'educazione è facilitato grazie alla collaborazione tra UNHCR e TAMMS (UNHCR, 2023a). Dall'*Adult Education Academy* è emerso che per i rifugiati i corsi sono gratuiti.

Per quanto riguarda l'Higher education, il tasso di accesso da parte dei migranti è molto basso (1/3%, dato fornito dai report UNHCR).

La ricerca ha rivelato che in tutti gli stati l'iscrizione all'università prevede il pagamento di una tassa: 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 oppure chi riesce a sostenersi tramite le rimesse (Tamrat, 2021).

Anche le procedure d'accesso sono simili e standardizzate. 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.

5.4 Sfide affrontate dai rifugiati desiderosi di proseguire il proprio percorso educativo nei quattro stati

L'analisi ha rivelato barriere linguistiche, restrittive, socioculturali e psicologiche che ostacolano i rifugiati desiderosi di riprendere il percorso di apprendimento.

Barriere linguistiche sono state riscontrate soprattutto in Italia, dato che la totalità dei migranti forzati proviene dall'estero e le lingue maggiormente parlate sono arabo, francese, inglese e tigrino (Statista, 2021). In Italia la lingua utilizzata è esclusivamente l'italiano e dato che il 34% degli italiani non conosce altre lingue (Bonini, 2018). Perciò il rifugiato che non conosce bene la lingua italiana fatica ad integrarsi nel tessuto sociale.

Le stesse barriere sono evidenti anche in Tunisia dato che anche in questo caso i rifugiati provengono dall'esterno. In questo caso, lo studio di Jongerius (2019) ha definito obsoleta la formazione erogata all'interno dello stato, incapace di tener conto dei cambiamenti socioeconomici del paese.

Il problema linguistico si traduce anche nel mondo del lavoro, dove è stato riscontrato un tasso di disoccupazione dei migranti (14%) superiore rispetto

a quello degli italiani (9%) (Biella, 2019). Inoltre, le ricerche consultate (Vittiello 2019; Jongerius 2019) riportano che gli impieghi a cui accedono i migranti sono poco qualificati e spesso caratterizzati dal caporalato (situazione di sfruttamento lavorativo, spesso gestito dalla criminalità organizzata, nella quale i datori di lavoro ricorrono alla riduzione del costo del lavoro). Negli altri due stati queste barriere sono meno evidenti poiché i migranti in questione sono sfollati, confinati all'interno dello stesso paese colpito dalla crisi.

In Nigeria le sfide all'educazione derivano dalla scarsità di risorse economiche e dai provvedimenti imposti dal governo nei confronti dei migranti (Aliyu, 2021). Lo studio di Obashoro-John e Oni (2017) rivelano che agli sfollati è stato vietato di uscire dagli stabilimenti, per questo motivo le uniche opportunità educative fruibili sono quelle all'interno del campo di appartenenza (Obashoro-John & Oni, 2017).

L'analisi ha rivelato in tutti e quattro gli stati la presenza di traumi e problemi psicologici che affliggono i migranti. Diverse indagini condotte a campione nei quattro stati hanno riscontrato disturbi post traumatici da stress nel 30% fino al 60% dei soggetti coinvolti (Crepet 2017, Nose 2018, Bonnie N.K. 2019).

Le barriere che i migranti affrontano nell'accesso all'*Higer Education* sono principalmente di carattere economico e burocratico. È stato riscontrato maggiormente in Georgia (UNHCR, 2020) ed in Nigeria (Aliyu, 2021) che i rifugiati non possiedono denaro sufficiente per potersi permettere gli studi e per questo motivo devono attingere ai programmi di supporto menzionati in precedenza.

La seconda barriera concerne con la mancanza della documentazione necessaria per l'immatricolazione. Gli studi di Aliyu rivelano che in Nigeria i migranti, costretti a fuggire da crisi imminenti, hanno smarrito tutta la documentazione necessaria a provare l'esistenza di certificati scolastici pregressi (Aliyu, 2018), per questo motivo l'accesso all'università risulta molto difficile ed il tasso di iscrizioni si avvicina allo 0% (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.

5.5 Il ruolo degli Attori internazionali nel supporto dei migranti desiderosi di continuare gli studi

Soprattutto durante la fase di riconoscimento degli studenti, necessaria ai fini della somministrazione delle borse di studio, l'UNHCR si fa carico dell'identificazione dell'individuo. Questo processo avviene attraverso tre passaggi principali (*Figura 1*): il migrante viene identificato mediante un'analisi biometrica; successivamente ha luogo un'intervista dove l'individuo descrive dettagliatamente la sua situazione al fine di ricevere una certificazione sostitutiva.

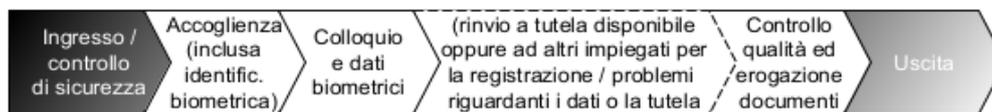


Figura 1. Processo di identificazione condotto dall'UNHCR (2023b).

Oltre all'UNHCR la ricerca ha messo in risalto l'intervento del Concilio Europeo a favore dei migranti. L'istituzione ha saputo sviluppare il passaporto delle competenze, uno strumento finalizzato valutare il percorso universitario di studenti che non hanno accesso alla documentazione certificante. Il processo di valutazione (Figura 1) 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. Tuttavia, non essendo un documento ufficiale, l'accesso agli studi non è garantito al cento per cento.

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. E infatti da specificare che, sebbene sia stato costituito in Europa, il passaporto delle competenze è aperto ai rifugiati di tutto il mondo (CoE, 2023).

Diverso e 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 stu-

dio 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 e dettata dall'*Information Centre on Academic Mobility and Equivalence* (CIMEA) e si basa su un processo di equipollenza (CIMEA, 2020). 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 *hard* e le *soft skills* conseguite (Scardigno, 2019).

6. Discussione

Lo studio ha voluto comparare il fenomeno dell'integrazione educativa dei rifugiati all'interno di quattro Stati: Italia, Georgia, Nigeria e Tunisia. Nello specifico, il processo ha consentito di focalizzare l'analisi comparativa su tre categorie chiave: (i) i *promotori* di HE e AE per i rifugiati stabiliti all'interno delle *host countries*, HC; (ii) le *procedure* di ammissione dello studente rifugiato adulto nei sistemi educativi locali; (iii) le *sfide* affrontate dai rifugiati in materia di integrazione. Dall'analisi eseguita sono emerse le similitudini e le differenze illustrate nella *Tabella 3*.

		<i>Italia</i>	<i>Georgia</i>	<i>Nigeria</i>	<i>Tunisia</i>
Promotori di Adult e Higher Education	Agenzie internazionali a supporto dei rifugiati	X	X	X	X
	ONG a supporto dei rifugiati	X	X	X	X
	Autonomia del governo nell'attuazione delle linee guida per l'inclusione educativa			X	
Procedure di ammissione	<i>Higher Education</i> : procedura di immatricolazione standardizzata	X	X	X	X
	<i>Adult Education</i> : corsi gratuiti		X	X	X
	Presenza di test d'ingresso	X	X		
	<i>Adult Education</i> : assenza di procedura			X	
	<i>Adult Education</i> : procedura standardizzata finalizzata al riconoscimento dello status di rifugiato	X			
Sfide affrontate	Disturbi psicologici	X	X	X	X
	Stereotipi e ostilità nei confronti dei rifugiati	X	X		
	Assenza di documentazione dei rifugiati		X	X	
	Difficoltà linguistiche	X			X
	Divieto di muoversi liberamente all'interno dello stato			X	
	<i>Adult Education</i> : scarsa qualità dell'offerta formativa				X

Tabella 3. Similitudini e differenze fra gli Stati rispetto alle tre categorie.

Per quanto riguarda la prima categoria, l'analisi ha riscontrato l'attività delle agenzie internazionali, soprattutto l'UNHCR, a supporto dei rifugiati all'interno di tutti e quattro gli stati. Dal 1974 infatti quest'organo, originariamente pensato a titolo temporaneo per i paesi danneggiati dalla Seconda guerra mondiale (UNHCR, 2023c), ha esteso la sua attività anche nei paesi in cui erano presenti conflitti interni, come la Georgia e la Nigeria. L'agenzia è attiva in tutte e quattro le nazioni per perseguire gli obiettivi sanciti dall'art.8 del suo statuto costitutivo (UNHCR, 1950): monitorare il fenomeno delle migrazioni forzate e attuare assieme ai governi le misure destinate a migliorare la sorte dei rifugiati e diminuire il numero di coloro che hanno bisogno di protezione.

Tra i quattro Paesi esaminati l'Italia sembra essere maggiormente autonoma nell'attuare i progetti educativi pensati per i rifugiati. Questo perché lo stato italiano si trova a fronteggiare un numero molto inferiore di rifugiati rispetto agli altri tre paesi, mediante l'utilizzo di maggiori risorse finanziarie interne. Oltre ad un Pil superiore lo Stato riceve finanziamenti dall'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 registra l'integrazione dei rifugiati in Italia (Ministero dell'Interno, 2017).

Gli altri tre Stati si appoggiano maggiormente a soggetti internazionali nell'attuazione dei progetti costituiti da questi ultimi. Specialmente in Nigeria ad essi è stata affidata la responsabilità dell'intero processo di integrazione dei rifugiati adulti. Le ragioni di questa criticità sono evidenziate dallo studio di Jacob e Abiola (2021), nella quale è segnalato che oltre al conflitto, che ha causato danni ambientali, sociali e psicologici, la bassa autonomia di questo paese è da attribuire al forte tasso di corruzione presente al suo interno. Gli studi condotti da Transparency International rivelano che il 60% dei fondi che il governo nigeriano ha stanziato per fini educativi sono stati rubati da personale corrotto (Premiumtimes, 2020). Gli studi di Jacob e Stephen (2021) hanno riscontrato questo fenomeno all'interno di tutti gli organi amministrativi. Un'indagine condotta da Vanguard (VNN, 2020) ha evidenziato che nel 2018 anche NEMA (Nigeria National Emergency Management Agency) fu accusata di non aver gestito in maniera appropriata i fondi provenienti dall'estero. Chi presta servizio all'interno dei campi profughi, infatti, denuncia l'assenza di un efficace supporto governativo, in termini di policy relative all'utilizzo delle risorse disponibili per il supporto e l'educazione degli sfollati.

Emerge quindi che, visto l'alto tasso di corruzione, i fondi stanziati per l'educazione sono inadeguati e per questo motivo si generano barriere nella costruzione di programmi educativi efficaci (Nemine & Zalakro, 2019).

Anche la Georgia si trova in uno stato di non completa autonomia nell'integrazione educativa di rifugiati adulti. Lo studio di Rokke (2012) aveva già identificato la principale ragione che tuttora spinge questo paese a cercare appoggio esterno, le condizioni economiche in cui la nazione versa a vicissitudini conflittuali scoppiate al suo interno. Un'indagine campionaria condotta dal centro di ricerca caucasico (Burduli & Goginashvili, 2010) ha rivelato che il 33%

degli intervistati non ha abbastanza soldi per i beni di sussistenza, mentre il 40% non può permettersi di comprare i vestiti. Appare quindi molto difficile per il paese devolvere le poche risorse a disposizione verso l'educazione dei rifugiati adulti in quanto non considerata una necessità prioritaria.

Anche la Tunisia necessita dell'appoggio delle agenzie internazionali nell'attuazione delle linee guida. Sebbene nello stato africano non ci sia più alcun conflitto acceso la situazione politica in questo paese è caratterizzata da forte instabilità. Prima della democrazia, infatti, esisteva un accordo silenzioso 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. Con la rivoluzione questo *modus operandi* 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 le perdite generate dalla rivoluzione. I partiti succeduti a Ben Ali non hanno saputo attuare riforme importanti per la ripresa del paese. 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 lo stato fatica ad attuare i cambiamenti intrapresi dalle altre istituzioni europee rimanendo così molto indietro per quanto riguarda l'integrazione dei rifugiati.

Un'altra similitudine riscontrata in ognuno degli stati fa riferimento alla presenza di associazioni non governative attive e impegnate nella promozione di attività volte all'inclusione educativa dei migranti forzati. La presenza delle ONG è dovuta in parte all'opera di sensibilizzazione messa in atto dall'UNHCR il quale, oltre ai compiti descritti in precedenza, si occupa di sensibilizzare e informare le comunità locali relativamente ai temi dell'emergenza dei rifugiati, appoggiandone le iniziative volte all'inclusione e alla formazione dei rifugiati (UNHCR 1950; 2020).

Per quanto riguarda l'accesso dei rifugiati all'Adult Education solamente in uno Stato, l'Italia, è stata riscontrata la presenza di una procedura di accesso standardizzata, mentre negli altri tre paesi è presente maggior flessibilità.

Questo è legato a diverse motivazioni. In primis perché in Italia esiste lo Status di Rifugiato, un titolo attribuito a coloro che rientrano nella definizione ufficiale fornita dalla convenzione di Ginevra. Grazie a tale riconoscimento, ai rifugiati presenti in Italia è conferita un'identità anagrafica, diritti, doveri e la possibilità di partecipare ad un percorso educativo. Per potersi iscrivere ai CPIA, i centri provinciali dove avviene l'educazione degli adulti, il rifugiato deve seguire un iter di iscrizione ben definito, finalizzato a riconoscere se la persona possiede effettivamente le competenze richieste. Questa procedura è regolamentata nel "Piano Nazionale d'Integrazione dei Titolari di Protezione Internazionale".

Questo titolo giuridico è attribuibile ai rifugiati ma non agli sfollati; ancora oggi non esiste un mandato internazionale per l'assistenza a queste persone e la maggior parte degli sfollati interni non è provvista di documentazione che certifichi la loro condizione. Inoltre, a causa dello sfollamento molte di queste per-

sone sono sprovviste dei documenti d'identità (Aliyu, 2018), rendendo quindi impossibile, per chi pianifica percorsi d'istruzione, attuare procedure mirate al riconoscimento di queste persone. Per questo motivo, i promotori dell'AE in Nigeria e Georgia hanno facilitato l'accesso ai corsi per gli sfollati eliminando completamente la procedura di riconoscimento. Solamente in Georgia, DVV (*Deutscher Volkshochschul-Verband international*) propone un test d'ingresso necessario per capire il livello di preparazione degli studenti per poi inserirli nella classe adatta ai loro bisogni formativi (Jost & Hirsch, 2017).

L'iscrizione al CPIA, essendo un servizio erogato dallo Stato italiano, prevede una piccola tassa che i rifugiati, supportati economicamente da ONG e soggetti terzi, devono coprire. Negli altri paesi in analisi l'iscrizione è gratuita poiché coperta interamente dalle associazioni che promuovono l'inclusione dei rifugiati, finanziate a loro volta dai soci stessi.

Per quanto riguarda le sfide incontrate dai rifugiati, la ricerca ha rivelato che un elevato numero di rifugiati, in tutti e quattro gli stati, soffre del disturbo da stress post traumatico (PTSD), un malessere che ostacola i migranti nel tentativo di ricostruirsi una nuova vita. Secondo lo studio di Slewa-Younan (2017) la manifestazione in questo disturbo negli sfollati è attribuibile a tre principali ragioni: la morte, la fame e la povertà. Un'indagine condotta su un campione di 315 rifugiati (Nickerson et. al., 2010) ha rivelato che il 46% di loro hanno assistito alla morte o all'omicidio di amici e parenti ed il 40% ha sofferto la mancanza di cibo e acqua.

Un'ulteriore causa del PTSD sono i traumi sviluppati durante la tratta dei migranti. Coloro che partono dal proprio paese d'origine, specialmente se sprovvisti di documenti, devono obbligatoriamente far riferimento ai *Passeur*, individui appartenenti ad organizzazioni criminali che conducono illegalmente i rifugiati dal loro paese di origine a quello di destinazione. Molti migranti hanno riportato comportamenti violenti e criminali commessi da queste persone durante il viaggio: estorsione, violenza e abusi sessuali.

All'interno dei quattro paesi sono state identificate altre sfide che il migrante deve affrontare una volta arrivato a destinazione, esse si differenziano da Stato a Stato, ma tutte quante portano all'isolamento di queste persone da parte della società locale. L'emarginazione in Italia e in Georgia è causata dalla percezione negativa del rifugiato e del suo inserimento nel mercato del lavoro.

In Italia dal 2012 le migrazioni hanno subito un forte aumento e secondo l'Istituto di Sondaggi IPSOS (2017) il 33% prova un sentimento di ostilità verso queste persone (Ipsos, 2019). 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 (Vittello, 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 prestigio.

In Georgia gli sfollati non solo vengono isolati dalla comunità locale ma anche dal Governo stesso. Lo studio di Rokke (2012) ha individuato le ragioni della loro emarginazione: queste persone, vivendo in

condizioni di povertà, non possono avere accesso a valide opportunità formative e perciò vengono percepiti meno qualificati e meno degni di svolgere un ruolo attivo nello sviluppo sociale.

L'emarginazione in Nigeria è invece causata dai limiti imposti dal governo a tutela degli Internally Displaced People (IDP). Obashoro-John e Oni (2017) sostengono che agli sfollati è stato proibito di uscire dal campo in cui sono stabiliti al fine di tutelare la loro salute dalla minaccia di Boko Haram o di altre bande armate. 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. Per questo motivo le uniche opportunità educative fruibili sono quelle all'interno del campo di appartenenza.

Dalle criticità emerse nell'analisi comparata si evince che i quattro paesi faticano a strutturare percorsi formativi che forniscano ai rifugiati tutti gli strumenti per contribuire allo sviluppo della società ospitante. Difficoltà linguistiche, stereotipi, assenza di competenze spendibili nel lavoro, disturbi psicologici rendono l'inclusione di queste persone molto difficile.

Inoltre, a causa dello sfollamento, queste persone hanno perso anni di studio. L'apprendimento strutturato per loro dovrebbe avere come obiettivo quello di ridurre il gap formativo che li separa dai propri pari del Paese ospitante. L'esistenza di barriere all'inclusione varia da migrante a migrante ed è relativa al trascorso di ciascuno. Un'opportunità per affrontare le sfide all'inclusione è quella di costituire un percorso educativo che tenga conto delle caratteristiche del migrante e della sua cultura di provenienza. Santerini (2017) definisce questa modalità didattica "Curricolo Interculturale" (p.124) attuabile mediante un aggiornamento degli strumenti, delle attività e dei contenuti che strutturano il percorso formativo. I contenuti, le varie discipline possono essere strutturate per supportare gli studenti a comprendere come le diverse culture si siano contaminate nel tempo. Imparare a riconoscere similitudini e differenze tra la propria etnia e quella accogliente darebbe la possibilità ai rifugiati di comunicare in maniera efficace con la comunità ospitante. Questo risultato, secondo Santerini (2017), è possibile solamente strutturando lezioni bidirezionali, nelle quali gli argomenti possono essere trattati attraverso una discussione critica tra chi apprende e chi insegna.

Occorre precisare che tra gli strumenti utilizzabili per programmare il Curricolo interculturale vi sono gli accordi e le collaborazioni tra le associazioni e ONG del territorio. Esse svolgono un ruolo operativo a contatto diretto con i rifugiati, riescono ad individuare il bisogno formativo e ad interagire con le istituzioni scolastiche, assumendo quindi il ruolo di mediatore interculturale.

Per concludere, accanto alle differenze in termini di azioni e risorse a sostegno dell'integrazione e formazione dei rifugiati fra i quattro Paesi, emerge la necessità di predisporre programmi formativi rispondenti alle sfide che queste persone incontrano nel loro percorso di inclusione.

Riferimenti bibliografici

- Aliyu, M. O. (2018). *Relocation and integration of Internally Displaced Persons into Public Schools in Edo State, Nigeria* [MA Dissertation]. Obafemi Awolowo University, Ile-Ife, Nigeria.
- Bonini, E. (2018). Le lingue, queste sconosciute. Italiani per lo più monoglotti e agli ultimi posti per conoscenza. *Eunews.it*, 26 Sep 2018. Retrieved December 19, 2022, from <https://www.eunews.it/2018/09/26/le-lingue-queste-sconosciute-italiani-lo-piu-monoglotti-agli-ultimi-posti-conoscenza/?responsive=y>
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2007). Different Models, Different Emphases Different Insights. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research* (Vol. 19, pp. 363–379). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6189-9_16
- Burduli, V., & Goginashvili, T. (2010). *The Economic Condition of Households in Georgia*. Caucasus Research Resource Centre. Retrieved December 20, 2010, from http://www.crrc.ge/uploads/files/publications/February_1_1_The_Economic_Condition_of_Households_in_Georgia_1.pdf
- Capano, G., & Pritoni, A. (2020). Exploring the determinants of higher education performance in Western Europe: A qualitative comparative analysis. *Regulation & Governance*, 14(4), 764–786. <https://doi.org/10.1111/rego.12244>
- Carnoy, M. (2006). Presidential Address: Rethinking the Comparative – and the International. *Comparative Education Review*, 50(4), 551 – 569. Retrieved August 15, 2023, from <https://stacks.stanford.edu/file/druid:yx848sq6371/CarnoyPresAddr.pdf>
- Colombo, M. & Scardigno, F. (2019). *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati, una realtà necessaria*. Milano: Vita e Pensiero.
- CIMEA. (2020). *Valutazione dei titoli dei rifugiati: documento tecnico – metodologico per le istituzioni della formazione superiore*. Roma: PwC e CIMEA. Retrieved August 15, 2023, from <http://www.ponricerca.gov.it/media/395872/documento-tecnico-metodologico.pdf>.
- CoE, Council of Europe. (2023). European Qualification Passport for Refugees. Coe.Int. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.coe.int/en/web/education/recognition-of-refugees-qualifications>
- Crea, T. M., & Holdcroft S.J., D. A. (2020). Refugee Higher Education in Contexts of Displacement: Educational Approaches and Programmatic Initiatives. In L. Unangst, H. Ergin, A. Khajarian, T. DeLaquil, & H. De Wit (Eds.), *Refugees and Higher Education* (pp. 8–19). BRILL. https://doi.org/10.1163/9789004435841_002
- Crepet, A., Rita, F., Reid, A., Van Den Boogaard, W., Deiana, P., Quaranta, G., Barbieri, A., Bongiorno, F., & Di Carlo, S. (2017). Mental health and trauma in asylum seekers landing in Sicily in 2015: A descriptive study of neglected invisible wounds. *Conflict and Health*, 11(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s13031-017-0103-3>
- DVV International. (2018). *Annual report 2018*. Bonn: DVV International. Retrieved December 10, 2022, from https://www.dvv-international.mw/fileadmin/files/southern-africa/DVV_International_Annual_Report_2018.pdf
- Delli Zotti, G. (2021). *Metodi e tecniche della ricerca sociale*. EUT, Edizioni Università di Trieste.
- De Maria, F., & Dicko, B. E. (2019). University Social Responsibility and the research role in the analysis of migratory phenomena. An international and multidisciplinary consideration between Italy and Mali. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(33), 26–46. <https://doi.org/10.19241/lll.v15i33.158>
- EHEA, European Higher Education Area. (1999). *The Bologna declaration of 19th June 1999: Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Retrieved August 15, 2023, from http://www.ehea.info/Upload/document/mi-nisterial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf.
- European Commission DG EAC, & Below, S. V. (2016). *PISA 2015: EU performance and initial conclusions regarding education policies in Europe*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35709.36328>
- Fideli, R. (1998). *La comparazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Karel, F., & Aumayr-Pintar, C. (2016). Approaches towards the labour market integration of refugees in the EU. *Eurofund.Europa.Eu*. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2016/eu-member-states/approaches-towards-the-labour-market-integration-of-refugees-in-the-eu>
- Garito, M. A. (2015). *L'Università nel XXI Secolo tra Tradizione e Innovazione*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Herrera, A. (2009). Social responsibility of universities. In Global University Network for Innovation, GUNI (Ed.), *Higher education at a time of transformation: New dynamics for social responsibility* (pp. 39 – 40). Basingstoke: GUNI/Palgrave Macmillan. Retrieved August 15, 2023, from https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/iordorika/HEIW_Syn_09.pdf
- Huang, Y. (2019). *Undergraduate students' perceptions of culturally responsive teaching and their sense of belonging and academic self-efficacy in higher education* [PhD Dissertation]. Department of Agricultural Sciences Education and Communication, Purdue University. Retrieved August 15, 2023, from https://hammer.purdue.edu/articles/thesis/Undergraduate_Students_Perceptions_of_Culturally_Responsive_Teaching_And_Their_Sense_of_Belonging_And_Academic_Self-Efficacy_In_Higher_Education/9116885
- Ipsos. (2019). Ciak MigrAction: indagine sulla percezione del fenomeno migratorio in Italia. Ipsos.com. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.ipsos.com/it-it/ciak-migration-indagine-sulla-percezione-del-fenomeno-migratorio-italia>
- Jacob, O. N., & Abiola, P. S. . (2021). Shortage of Professional Teachers in Nigerian Educational Institutions and the way Forward. *Journal of Ethics and Diversity in International Communication*, 1(4), 9–15. Retrieved August 15, 2023, from <https://openaccessjournals.eu/index.php/jedic/article/view/180>
- Jacob, O. N., & Stephen, S. A. (2021). Effects of Corruption on Basic Education Administration in Nigeria and the way Forward. *International Journal on Integrated Education*, 4(10), 11 – 19. <https://doi.org/10.31149/ijie.v4i10.2220>
- Jost, C., & Hirsch, E. (2017). Strategic fields of action: DVV International. Bonn: DVV International. Retrieved August 15, 2023, from https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Fach_und_Positionspapiere/DVVI_Strategic_fields_of_action_2017.pdf
- Lanni, A. (2018). Rifugiati in Italia, per fare chiarezza sui numeri. *UNHCR Italia*. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.unhcr.org/it/risorse/carta-di-roma/fact-checking/rifugiati-italia-chiarezza-sui-numeri/>
- Livieri, V. (2003). *I beneficiari dell'attività dell'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati* [Master's Thesis, Università degli Studi di Siena]. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.tesionline.it/tesi/scienze-politiche/i-beneficiari-dell-attivita%20-%20dell-alto-commissariato-delle-nazioni-unite-per-i-rifugiati/11549>
- Marquand, J., & Scott, P. (2018). The Bologna Declaration of 19 June 1999. In J. Marquand & P. Scott, *Democrats, Authoritarians and the Bologna Process: Universities in Germany, Russia, England and Wales* (pp. 183–186). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/9781787544970>
- Martin, I., Arcarons, A., Aumüller, J., Bevelander, P., Emilsson,

- H., Kalantaryan, S., MacIver, A., Mara, I., Scalettaris, G., Venturini, A., Vidovic, H., Welle, I. van der, Windisch, M., Wolffberg, R., & Zorlu, A. (2016). *From Refugees to Workers: Mapping Labour-Market Integration Support Measures for Asylum Seekers and Refugees in EU Member States Volume II – Literature Review and Country Case Studies*. Bertelsmann Stiftung. https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2016-10/Study_from-RefugeesToWorkers_2016_Vol_2.pdf
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1991)
- Ministero dell'Interno, Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione. (2017). *Piano nazionale d'integrazione dei titolari di protezione internazionale*. Roma: Ministero dell'Interno. Retrieved December 18, 2022, from <https://www.interno.gov.it/sites/default/files/piano-nazionale-integrazione.pdf>
- MPOWER. (2023). David Oyedepo Foundation Special Scholarship Award for Refugees. *International Scholarships*. Retrieved August 15, 2023, from https://www.internationalscholarships.com/scholarships/2943/David_Oyedepo_Foundation_Special_Scholarship_Award_for_Refugees
- 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.
- Nemine, E. B., & Zalacro, J. L. (2019). Educating Children in Internally Displaced Persons (IDPS) Camps Through Blended Learning: Prospects and Challenges. *International Journal of Education, Learning and Development*, 7(4), 152 – 164. Retrieved August 15, 2023, from <https://eajournals.org/ijeld/vol-7-issue-4-april-2019/educating-children-in-internally-displaced-persons-idps-camps-through-blended-learning-prospects-and-challenges/#:~:text=Blended%20Learning%20is%20a%20hybrid,on%20the%20spot%20recruited%20teachers>.
- Nickerson, A., Bryant, R. A., Steel, Z., Silove, D., & Brooks, R. (2010). The impact of fear for family on mental health in a resettled Iraqi refugee community. *Journal of Psychiatric Research*, 44(4), 229–235. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2009.08.006>
- Obashoro-John, O. A., & Oni, G. J. (2017). Refugee Education: The State of Nigeria's Preparedness. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 989–994. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050611>
- Onoja, A. J., Ogedengbe, C., Onoja, S., Sanni, F. O., Abiodun, P. O., Ayorinde, S., & Okeme, M. (2020). Understanding the Needs of Adult Internally Displaced Persons in Three North-Eastern States of Nigeria: The Impact of Humanitarian Response Program. *International Journal of Social Sciences and Management*, 7(3), 152–158. <https://doi.org/10.3126/ijssm.v7i3.29205>
- OECD. (2016). *Making Integration Work: Refugees and Others in Need of Protection*. Parigi: OECD Publishing. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.oecd.org/migration/making-integration-work-humanitarian-migrants-9789264251236-en.htm>
- Piazza, R., & Rizzari, S. (2019). Dare un senso alla Terza Missione: Politiche e strategie delle Università per facilitare l'integrazione dei rifugiati e dei migranti. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(33), 1–12. <https://doi.org/10.19241/ll.v15i33.168>
- Premium Times Nigeria. (2020) More than Half of Nigeria Education Budget Lost to Corruption. *Premium Times Nigeria*. Retrieved November 15, 2022, from <https://www.premiumtimesng.com/news/top-news/330104-more-than-half-of-nigerias-educationbudget-lost-to-corruption-transparency-international.html>
- Poliandri, D., & Epifani, G. (2020). *Scoprire I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: Contesti, Ambienti, Processi*. Roma: INVALSI. Retrieved August 15, 2023, from https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAP-PORTO_CPIA_VALU.E_feb20.pdf
- Resch, K., & Wallace, M. (Eds.) (2017). *Guidelines for universities engaging in social responsibility*. University of Vienna: Graduate Center. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/125459/2/375566.pdf>
- RISE, Refugee Interactive Skills for Employment – Leonardo da Vinci. (2013). *Research Needs Analysis: Comparative Report (Ireland, United Kingdom, Germany)*. Brussels: European Commission. Retrieved January 1, 2014, from <https://rise-project.eu/documents/2013/12/needs-analysis-report.pdf/>
- Roberts, G. K. (1971). *A Dictionary of Political Analysis*. London: Longman.
- Røkke, T. (2012). *Political Mobilization of Georgian IDPs* [University of Oslo]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-33495>
- Santerini, M. (2017). *Da Stranieri a Cittadini, Educazione interculturale e mondo globale*. Firenze: Mondadori Università.
- Sarli, A. (2019). L'inclusione socio-lavorativa dei rifugiati: Il dinamismo della società civile. *Paper, Marzo 2019*. Fondazione ISMU. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.ismu.org/inclusione-socio-lavorativa-dei-rifugiati/>
- Scardigno, F. (2019). L'integrazione accademica dei rifugiati tra credenzialismo e valorizzazione dell'informale education. In M. Colombo & F. Scardigno (Eds.), *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati, una realtà necessaria* (pp. 125 – 135). Milano: Vita e pensiero.
- Scholten, P. W. A., Baggerman, F., Dellouche, L., Kampen, V., Wolf, J., & Ypma, R. (2018). *Policy Innovation in Refugee Integration?: A comparative analysis of innovative policy strategies toward refugee integration in Europe* (p. 95). Faculteit der Sociale Wetenschappen, Erasmus University Rotterdam. <http://hdl.handle.net/1765/122531>
- Shek, D. T. L., Yuen-Tsang, A. W. K., & Ng, E. C. W. (2017). USR Network: A Platform to Promote University Social Responsibility. In D. T. L. Shek & R. M. Hollister (Eds.), *University Social Responsibility and Quality of Life* (Vol. 8, pp. 11–21). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3877-8_2
- Slewa-Younan, S., Guajardo, M. G. U., Yaser, A., Mond, J., Smith, M., Milosevic, D., Smith, C., Lujic, S., & Jorm, A. F. (2017). Causes of and risk factors for posttraumatic stress disorder: The beliefs of Iraqi and Afghan refugees resettled in Australia. *International Journal of Mental Health Systems*, 11(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s13033-016-0109-z>
- Sørensen, B. M. (2014). The method of juxtaposition: Unfolding the visual turn in organization studies. In P. Walton (Ed.), *The Routledge companion to visual organization* (pp. 46 – 63). London, Routledge. Retrieved August 15, 2023, from <http://ndf.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/24810/1/57.pdf.pdf>
- Tamrat, W., & Habtemariam, S. D. (2020). Self-Financing as a New Stream of Refugee Higher Education: The Case of Eritreans in Ethiopia. In L. Unangst, H. Ergin, A. Khajarian, T. DeLaquil, & H. De Wit (Eds.), *Refugees and Higher Education* (pp. 225–240). BRILL. https://doi.org/10.1163/9789004435841_016
- Unangst, L., Ergin, H., Khajarian, A., DeLaquil, T., & Wit, H. de (Eds.). (2020). *Refugees and higher education: Transnational perspectives on access, equity, and internationalization*. Brill Sense.
- UNHCR. (1950). Statuto (UNHCR Italia trans.). *Assemblea Generale, 325ma seduta plenaria*, 14 dicembre 1950. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.unhcr.org/it/wp-content/uploads/sites/97/2020/07/Statuto-UNHCR.pdf>

- UNHCR. (2009). Protection of Internally Displaced Persons in Georgia: A Gap Analysis. *UNHCR Global Website*. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.unhcr.org/media/protection-internally-displaced-persons-georgia-gap-analysis-july-2009>
- UNHCR. (2014). Emergency Response for the Nigeria Situation: Supplementary Appeal. *UNHCR Global Website*. UNHCR: Donor Relations and Resource Mobilization Service. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.unhcr.org/media/unhcr-supplementary-appeal-emergency-response-nigeria-situation-september-2014>
- UNHCR. (2019b). *Global Trends: Forced Displacement in 2019*. Copenhagen: UNHCR. Retrieved December 20, 2022, from <https://www.unhcr.org/media/unhcr-global-trends-2019>
- UNHCR. (2020). DAFI Annual Report 2019: Refugee students in higher education. Copenhagen: UNHCR. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.unhcr.org/media/dafi-annual-report-2019>
- UNHCR. (2021) *Global Trends Report: Forced Displacement in 2021*. Copenhagen: UNHCR. Retrieved August 18, 2022, from <https://www.unhcr.org/media/global-trends-report-2021>
- UNHCR. (2022). Ukraine Emergency: Emergency Appeal. *UNHCR Global Website*. Retrieved August 18, 2022, from <https://www.unhcr.org/ukraine-emergency.html#:~:text=If%20you%20are%20a%20refugee,million%20people%20displaced%20by%20conflict>
- UNHCR. (2023a). Employment and vocational training. In UNHCR (Ed.), *Help Tunisia*. Retrieved August 15, 2023, from <https://help.unhcr.org/tunisia/services-in-tunisia/employment-and-vocational-training/>
- UNHCR. (2023b). Setting up registration locations. In UNHCR (Ed.), *Guidance on Registration and Identity Management* (Ch. 3.9). Retrieved August 15, 2023, from <https://www.unhcr.org/registration-guidance/chapter3/setting-up-registration-locations/>
- UNHCR. (2023c). Una lunga storia, un futuro da scrivere: La Convenzione sui Rifugiati del 1951. *UNHCR Italia*. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.unhcr.org/it/chi-siamo/la-nostra-storia/>
- Visual Journalism Team, the. (2021). Afghanistan: How many refugees are there and where will they go?. BBC News. Retrieved August 15, 2023, from <https://www.bbc.co.uk/news/world-asia-58283177>
- VNN, Vanguard New Nigeria. (2020). Buhari sacks NEMA DG, appoints AVM Muhammed as replacement. *Vanguard*, 3 May 2020. Retrieved December 19, 2022, from <https://www.vanguardngr.com/2020/05/buhari-sacks-nema-dg-appoints-avm-muhammed-as-replacement/>
- Voltattorni, C. (2016). Corridoi educativi per rifugiati, Studenti migranti negli atenei d'Italia. *Corriere della Sera*, 3 maggio 2016. Retrieved August 15, 2023, from https://www.corriere.it/scuola/16_maggio_03/u4refugees-corridoi-educativi-studenti-rifugiati-universita-d-italia-0a448cce-115d-11e6-950d-3d35834ec81d.shtml
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. New York: Wiley & Sons.
- Zeus, B. (2009). *Exploring Paradoxes around Higher Education in Protracted Refugee Situations: The Case of Burmese Refugees in Thailand* (MA Dissertation). Institute of Education: University of London. Retrieved August 15, 2023, from https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Higher_Ed_Refugees_Thailand.pdf