



Pandemos

3 (2025)

<https://ojs.unica.it/index.php/pandemos/index>

ISSN: 3103-1617

ISBN: 978-88-3312-170-3

presentato il 5.11.2025

accettato il 9.12.2025

pubblicato il 31.12.2025

DOI: <https://doi.org/10.13125/pan-6801>

L'inclusione dei giovani con background migratorio in ambito universitario: una prospettiva decoloniale e partecipativa

di Ülker Basak

Università degli Studi di Sassari
(u.basak@phd.uniss.it)

e Mariantonietta Cocco

Università degli Studi di Sassari
(mcocco@uniss.it)

Abstract

Il contributo esamina i processi di inclusione degli studenti universitari con background migratorio attraverso un approccio che integra prospettive decoloniali e metodologie partecipative, partendo dal presupposto che tali processi richiedano di riconsiderare le dimensioni di potere e le gerarchie epistemiche che strutturano l'università come istituzione. Le metodologie di ricerca partecipativa, in particolare la Community-Based Participatory Research, vengono proposte come strumenti capaci di riallocare il potere epistemico e di coinvolgere gli studenti come co-ricercatori nella produzione della conoscenza. Attraverso l'analisi di alcune esperienze internazionali e pratiche emergenti nel contesto italiano, il saggio evidenzia come la ricerca partecipativa possa contribuire a generare agency epistémica e a promuovere apprendimento trasformativo.

Tutto ciò che i media e gli specialisti sono riusciti a trovare è stato di dare un numero a questa generazione: la seconda. Così classificati, eravamo partiti male per forza. Si dimenticava che non siamo immigrati. Non abbiamo fatto il viaggio. Non abbiamo attraversato il Mediterraneo. Siamo nati qui, su questa terra francese, con facce da arabi, in periferie abitate da arabi, con problemi da arabi e un avvenire da arabi. [...] Siamo i figli di città in transito; siamo arrivati senza che nessuno sia stato avvertito, senza che nessun ci attendesse; siamo centinaia e migliaia; [...] ci troviamo qui con facce quasi umane, con un linguaggio quasi civile, con dei modi di fare quasi francesi; siamo qui a chiederci perché siamo qui e cosa ci stiamo a fare?

Tahar Ben Jelloun¹

1. Le parole per dirlo: questioni lessicali e di metodo

Per introdurre i temi che costituiranno l'oggetto di questo saggio abbiamo scelto di affidarci alle parole di Tahar Ben Jelloun riportate in epigrafe al fine di dare immediata evidenza e consistenza a una questione solo apparentemente secondaria che riguarda il lessico utilizzato per definire quelle che oggi nel dibattito pubblico italiano e nella stessa letteratura scientifica sono perlopiù rappresentate come «seconde generazioni di immigrati»². Tale attenzione è motivata dalla consapevolezza della natura socialmente e istituzionalmente costruita delle categorie sociali e del fatto che le definizioni non rappresentano semplicemente degli strumenti neutri di cui servirsi ai fini della narrazione o dell'analisi dei processi rea-

¹ T. Ben Jelloun, *Nadia*, Bompiani, Milano 1996, pp. 55-56.

² Le due denominazioni di migrante di "prima e di seconda generazione", come efficacemente osserva Miguel Delgado Ruiz (*Gli studi sulle migrazioni in Spagna. Un bilancio e alcune riflessioni*, in *Il «discorso» ambiguo sulle migrazioni*, a cura di S. Palidda, MESOGIA, Messina 2010, p. 27), «nonostante l'innocenza suggerita dalla loro banalità e apparente autoevidenza, implicano una definizione specifica e concreta di ciò che sono e di ciò di cui non saranno mai protagonisti, e cioè del tipo umano che ci interessa e che ha come principale caratteristica quella di non spostarsi mai, di non muoversi, di essere stabile e localizzato, di essere sedentario e perlopiù di essere nato già sedentario».

li, ma sono una chiave interpretativa essenziale per la comprensione dei processi stessi³.

Come ci ha insegnato Abdelmalek Sayad, «una delle peculiarità della riflessione sociologica sull'emigrazione e sull'immigrazione è che tale riflessione deve essere anche e necessariamente una riflessione su sé stessa»⁴; ossia il discorso sull'oggetto di studio deve essere esso stesso oggetto di studio. Questo impegno a rimettersi in discussione di fronte all'«oggetto» del proprio lavoro equivale necessariamente a compiere uno sforzo di riflessione sul carattere «culturalmente situato» del nostro sguardo sulle migrazioni, di rielaborazione dell'epistemologia, dei modi con cui si definisce l'oggetto di studio⁵. Il che non si traduce tanto in un impegno a produrre una contro-storia della migrazione che corregga il discorso pubblico dominante quanto, come suggerisce Iain Chambers, a perseguire «una mirata sfida epistemologica [...] che rifiuta il miraggio del completamento e della coerenza. Scrivere “in vicinanza” della migrazione richiede la disintegrazione dell'ordine esistente per consentire l'integrazione in un ordine emergente»⁶.

Appare difficile, se non forse impossibile, elaborare un nuovo “discorso sulle migrazioni” senza che si pervenga a una piena consapevolezza dell'ottica eurocentrica (de Sousa Santos la definirebbe occidentocentrica⁷) con cui sono state studiate, rappresentate e governate finora. La domanda delle domande è dunque quella che opportunamente formulano Avallone e Torre nella prefazione al volume *Decolonizzare le migrazioni. Razzismo, confini, marginalità* e che riguarda la possibilità di elaborare un nuovo discorso sulle migrazioni che si affranchi dalle logiche coloniali e superi la logica utilitaristica dominante che misura la mobilità umana esclusivamente attraverso il metro dei vantaggi e dei rischi per le società riceventi, riproducendo così una prospettiva radicalmente eurocentrica⁸.

³ L. Zanfrini, *Introduzione alla sociologia delle migrazioni*, Laterza, Roma-Bari 2016, pp. 3-4.

⁴ A. Sayad, *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'immigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Cortina Editore, Milano 2002, p. 10 (ed. or. *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Éditions du Seuil, Paris 1999).

⁵ G. Avallone, S. Torre, *Prefazione*, in *Decolonizzare le migrazioni. Razzismo, confini, marginalità*, a cura di T. Bellinva, T. Pognish, Mimesis, Milano 2018, p. 17.

⁶ I. Chambers, *Paesaggi migratori. Cultura e identità nell'epoca postcoloniale*, Meltemi, Milano 2018, p. 14.

⁷ B. de Sousa Santos, *Epistemologie del Sud. Giustizia contro l'epistemicidio*, Castelvecchi, Roma 2021, p. 7.

⁸ G. Avallone, S. Torre, *Prefazione*, in *Decolonizzare le migrazioni* cit., p. 9.

Lo studio della *colonialità* costituisce, in questo senso, una opzione interessante per comprendere ad esempio come le migrazioni contemporanee siano condizionate dall'intreccio di molteplici forme di dominazione e subordinazione, con particolare riferimento a classe, genere e razza⁹. Come suggerisce Avallone, ciò implica riconoscere che la struttura di potere e i modelli di pensiero elaborati durante il colonialismo non sono un semplice retaggio del passato, ma continuano a riprodursi nelle pratiche e nei discorsi che regolano le società contemporanee. Il dato della *colonialità*, infatti, non agisce solo sul piano sociale e politico, ma influenza anche le strutture epistemologiche, ovvero i modi in cui si organizza la conoscenza e si interpreta il mondo¹⁰.

Queirolo Palmas, ormai venti anni fa, a proposito di definizioni come quelle di Seconde generazioni, figli di immigrati, giovani con cittadinanza non italiana, minori stranieri scriveva:

Quale che sia la denominazione utilizzata non risulterà difficile provarne il carattere riduttivo e spesso fuorviante. Riduttivo perché riduce una biografia a un'origine e fuorviante perché rimuove le modalità dei soggetti di definirsi liberamente, giocando tra i molti appigli identitari e simbolici in uno spazio fluido e irreversibile¹¹.

Vale a dire che bisogna vigilare costantemente sul rischio di ipostatizzare categorie quali ad esempio quella di seconda generazione che da tempo vengono fatte oggetto di una attenta riflessione critica in ambito sociologico e spesso messe in discussione dagli stessi interessati; è concreto, infatti, il rischio di consolidare classificazioni e definizioni rigide che ri-

⁹ Anibal Quijano, *Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America*, «Nepantla», 1 (2000), p. 533, propone – in continuità con il pensiero di autori come W.E.B. du Bois, Franz Fanon, Kwame Nkrumah e altri – una definizione di colonialità che mette in risalto questo aspetto: «La colonialità è uno degli elementi costitutivi e specifici del modello mondiale di sviluppo capitalistico. L'asse razziale ha un'origine e un carattere coloniali, ma si è dimostrato più duraturo e stabile dello stesso colonialismo nel cui contesto è stato generato» (traduzione nostra). Quijano individua peraltro tre dimensioni della colonialità interconnesse tra loro, che continuano a influenzare il mondo contemporaneo: una colonialità del potere, che investe le gerarchie razziali che presiedono alla divisione del lavoro e alla distribuzione delle risorse; una colonialità del sapere, cioè l'imposizione del sapere occidentale come modello unico di conoscenza; una colonialità dell'essere, che consiste nella negazione della piena umanità di alcuni gruppi sulla base dell'appartenenza razziale. Una suddivisione fondamentale in quanto mostra come il colonialismo non si sia configurato unicamente come un sistema di sfruttamento economico, ma un fenomeno complesso che ha operato su più livelli, creando un sistema di dominio interconnesso.

¹⁰ G. Avallone, *Introduzione a R. Grosfoguel, Rompere la colonialità. Razzismo, migrazione ed Islam nella prospettiva decoloniale*, Mimesis, Milano 2017, pp. 1-8.

¹¹ L. Queirolo Palmas, *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 17.

ducono e imbrigliano la compositezza delle appartenenze dei ragazzi e ragazze di origine immigrata entro schemi eccessivamente semplificati e inevitabilmente gerarchizzanti¹².

La riproduzione di queste categorie sembra rispondere maggiormente all'esigenza di *definire* i confini dell'appartenenza che a quella di *riconoscere* la soggettività delle persone designate e *conoscere*¹³ le peculiarità delle loro storie, le traiettorie di vita, le aspirazioni nonché le pratiche di *agency* e di resistenza che queste mettono in atto. Con una sintesi ed efficacia ineguagliabile W. D. Mignolo, uno dei più autorevoli esponenti del pensiero decoloniale latinoamericano, scrive «quando senti che sei stato classificato, che non sei quello che pensi di essere, diventi parte dello sguardo del classificatore»¹⁴; e questo è il punto in cui si disvela quello che Ngozi Adichie definisce «il pericolo di un'unica storia» ossia quello dell'identificazione assoluta di qualcuno o di qualcosa con una sola possibilità, dell'impossibilità di parlare al plurale, dell'incapacità di riconoscere il molteplice; perché, come lei sostiene, «l'unica storia è sì unica, ma è uguale per tutti coloro a cui viene attribuita [...] Mostrate un popolo come una cosa sola, come un'unica cosa, svariate volte, ed ecco che quel popolo diventa quella cosa»¹⁵.

¹² F. Lagomarsino, *Introduzione*, in *Più vicini che lontani. Giovani stranieri a Genova tra percorsi di cittadinanza e questioni identitarie*, a cura di F. Lagomarsino e D. Erminio, Genova University Press, Genova 2019, pp. 12-13.

¹³ T. Casadei, «*Seconde generazioni: un'espressione in questione*», in *Sconfinamenti. Confronti, analisi e ricerche sulle "seconde generazioni"*, a cura di T. Casadei, L. Pierini e B. Rossi, Giappichelli, Torino 2023, p. 38.

¹⁴ W.D. Mignolo, *Postfazione*, in *Decolonialità, concetti, analisi, prassi*, a cura di W.D. Mignolo e C.E. Walsh, Castelvecchi, Roma 2024, p. 352. Franz Fanon in *Pelle nera, maschere bianche*, a proposito dell'identità del soggetto colonizzato scriveva «non c'è ontogenesi, c'è sociogenesi» a significare che la soggettività è storicamente e socialmente costruita dalle relazioni di dominio coloniale e da un ordine di potere che impone razza, inferiorità e subalternità come categorie sociali (*Peau noire, masques blancs*, Éditions du Seuil, Paris 1952). In una sorta di dialogo a distanza, il concetto di sociogenesi elaborato da Fanon si intreccia con quello di «doppia coscienza» formulato da W.E.B. Du Bois in *Le anime del popolo nero* (1903) in cui disegna un intenso ritratto dell'America della schiavitù e della segregazione razziale nel segno della tenace ricerca collettiva di emancipazione sociale attraverso un percorso di autocoscienza. Secondo Du Bois la soggettività razzializzata degli afroamericani era segnata dall'ambivalenza dell'essere inclusi ed insieme esclusi dalla cittadinanza e, come sostiene Frisina, dal sentire il peso delle asimmetrie di potere e al contempo non poter fare a meno di vedersi anche attraverso lo sguardo dominante dei «bianchi». A. Frisina, *Razzismi contemporanei. Le prospettive della sociologia*, Carocci, Roma 2020, p. 30.

¹⁵ C. Ngozi Adichie, *Il pericolo di un'unica storia*, Einaudi, Torino 2020, pp. 11-12. Come recita la prima di copertina di questo piccolo e prezioso testo, «Raccontare un'unica storia crea stereotipi. E il problema degli stereotipi non è tanto che sono falsi, ma che sono incompleti. Trasformano una storia in un'unica storia». Per neutralizzare i pericoli insiti nell'«unica storia», bisogna dare vita a quello che la Adichie definisce – mutuandolo da un grande

Questa tensione tra la forza omologante delle categorie e la ricchezza plurale delle soggettività individuali emerge con particolare rilievo quando si considera la condizione delle nuove generazioni nate dall'immigrazione. Il loro ingresso nella scena pubblica ha impresso con tutta evidenza un inevitabile, e per certi aspetti irreversibile, cambio di segno nelle relazioni tra componenti immigrate e società di accoglienza. Come afferma Laura Zanfrini, «il loro passaggio all'età attiva ha, infatti, consegnato al mercato del lavoro europeo altrettanti “figli illegittimi”, così li definì Sayad, di una società che aveva voluto gli immigrati per la sua “prosperità”, ma che ora scopriva di non aver bisogno della loro “posterità”; o, quanto meno, scopriva di dover fare i conti con tutte le sfide lasciate in sospeso dalla illusoria convinzione della temporaneità della loro presenza»¹⁶. Una posterità che ancora Sayad definisce “inopportuna” in quanto infrange il rassicurante imperativo della provvisorietà su cui le società europee, a partire dal secondo Dopoguerra, hanno fondato – e che tuttora tendono a riprodurre magari con formule nobilitate come quella di “migrazione circolare” – i propri dispositivi di ammissione, privilegiando un'immigrazione temporanea e funzionale alle esigenze del mercato del lavoro.

Gli indirizzi impressi alle politiche migratorie hanno permesso alle società europee di eludere, o quantomeno di rinviare, il confronto con la questione dell'inclusione degli immigrati all'interno dei diritti di cittadinanza e ancor più di differire la riflessione sull'impatto che questa presenza ha in termini identitari su società storicamente abituate a percepirsi come etnicamente e culturalmente omogenee¹⁷. L'idea che la migrazione fosse, e tuttora sia, un fenomeno contingente da poter governare attraverso politiche emergenziali e misure securitarie di controllo o assistenziali è stata messa definitivamente in crisi da una generazione che nel-

della letteratura africana, lo scrittore nigeriano Chinua Achebe – un «equilibrio di storie», ossia a delle pratiche di resistenza narrativa in cui ciascuno possa riappropriarsi del diritto di raccontare, a partire dal proprio punto di vista e dalle proprie condizioni di esistenza, luoghi, fatti e persone che sono stati a lungo identificati con l'unica storia. «Le storie sono importanti. Molte storie sono importanti: le storie sono state usate per espropriare e diffamare. Ma si possono usare anche per dare forza e umanizzare. Le storie possono spezzare la dignità di un singolo o di un popolo ma possono anche riparare la dignità spezzata» (ivi p. 19). L'«unica storia» manifesta però i suoi effetti più pericolosi quando viene legittimata da chi ha il potere, poiché, come osserva Adichie, «il potere è la possibilità non solo di raccontare la storia di un'altra persona, ma di farla diventare la storia definitiva di quella persona» (ivi, p. 12).

¹⁶ L. Zanfrini, *È tempo di un nuovo paradigma: un modello di sostenibilità economico-sociale per un nuovo governo delle migrazioni*, «REHMU», 49 (2017), pp. 62-63.

¹⁷ *Ibidem*.

l'immaginario incarna il simbolo di un'immigrazione percepita come imposta e come "ospite scomodo" di un discorso politico contemporaneo sempre più centrato sul diritto degli stati di decidere quale immigrazione sia desiderabile e metabolizzabile culturalmente e quale no¹⁸.

Il consolidarsi della presenza di questi giovani nello scenario migratorio italiano ha prodotto nel tempo una serie di letture che li hanno descritti prevalentemente come "una sfida per la coesione sociale" delle società di accoglienza o che piuttosto ne sottolineano il loro essere "sospesi tra due culture" fino a profetizzarne addirittura il destino di "bombe sociali a orologeria"¹⁹. Come rileva efficacemente Queirolo, in questo modo «vediamo all'opera un insieme di strutture profonde di percezione e classificazione sociale di tali segmenti di popolazione: soggetti portatori di un deficit e di un handicap culturale [...] la culturalizzazione/etnicizzazione dall'alto di tali esistenze, la negazione di una dimensione attiva di agency [...] una pretesa di unilineare assimilazione come garanzia di ordine sociale»²⁰. Questa analisi risuona in qualche modo con il pensiero del sociologo afroamericano W.E.B. Du Bois che agli inizi del '900, nel suo *The Souls of Black Folk*, affrontando "il problema dei neri" nel sud degli Stati Uniti post-schiavitù, si chiedeva come ci si senta ad essere un problema invece di avere un problema²¹. Ma risuona anche con le parole di Boaventura de Sousa Santos in *Epistemologie dei Sud. Giustizia contro l'epistemicidio*, quando scrive che «vivere il mondo come proprio è vivere il mondo come un insieme di problemi alla cui soluzione si può partecipare in modo significativo. La linea abissale occidentocentrica ha storicamente escluso ampi segmenti di popolazione e di idee di vivere il mondo come proprio e quindi dal partecipare attivamente alla sua trasformazione. Non

¹⁸ L. Queirolo Palmas, *I figli dell'immigrazione e la posterità inopportuna*, in *Movimenti indisciplinati. Migrazioni, migranti e discipline scientifiche*, a cura di S. Mezzadra e M. Ricciardi, Ombre corte, Verona 2013, p. 196.

¹⁹ M. Barbagli, *Immigrazione e criminalità in Italia*, Mulino, Bologna 1998.

²⁰ L. Queirolo Palmas, *I figli dell'immigrazione* cit., p. 193.

²¹ «Si avvicinano a me con un certo imbarazzo, mi guardano con curiosità o compassione e poi, invece di chiedermi direttamente: 'Come ci si sente ad essere un problema?', mi dicono: 'Conosco un uomo di colore eccellente nella mia città'», W.E.B. Du Bois, *The Souls of Black Folk*, Oxford University Press, Oxford 2008 [1903], p. 44. Nelle prime righe dell'introduzione di questo fondamentale lavoro Du Bois, autentico pioniere degli studi sul razzismo, afferma che «the problem of twentieth century is the problem of the color line». Quella della "linea del colore" diventa la più potente metafora della divisione razziale che separava la componente *white* da quella *black* e da altri gruppi razzializzati, anticipando alcuni dei temi centrali delle teorie post-coloniali, decoloniali e dei «Black studies».

potrebbero mai essere dei risolutori dei problemi, poiché loro stessi sono il problema»²².

2. Le buone ragioni dell'incontro tra approcci decoloniali, studi sull'inclusione e metodi partecipativi

A partire da queste considerazioni, vale la pena di domandarsi se “l'essere problema”, lo sperimentare una condizione di “*déplacées*”, di eterni fuori posto, oggi non caratterizzi anche i vissuti di quegli studenti e studentesse di origine immigrata che accedono sempre più numerosi all'educazione terziaria e dove tendono spesso ad essere ricompresi e fatti confluire nella eterogenea categoria di «SES - Studenti con Esigenze Speciali», divenendo parte di quell'insieme di gruppi ai quali, a seconda del bisogno specifico di cui sono portatori, vengono dedicate misure di supporto e sostegno tese a favorirne l'inclusione e a garantire pari opportunità nel processo formativo²³.

L'incorporazione degli studenti di origine immigrata nella categoria ombrello di «studenti con esigenze speciali» o di «studenti a rischio di esclusione» non è il frutto di una scelta neutrale ma denota una specifica logica di potere che agisce attraverso dispositivi di classificazione e di normalizzazione²⁴. Questo inquadramento sembra infatti naturalizzare lo svantaggio, interpretandolo come l'esito di una “deprivazione individuale” o culturale – competenze linguistiche limitate, scarsa dotazione di capitale sociale familiare, estraneità ai “codici” tipici del mondo universitario – che va colmata attraverso misure di tipo compensativo. In tal modo il discorso istituzionale finisce con l'eludere la dimensione strutturale della disuguaglianza, occultando i meccanismi attraverso i quali il siste-

²² B. de Sousa Santos, *Epistemologie del Sud* cit., p. 358.

²³ Come emerge dal Dossier Statistico Immigrazione 2025, negli ultimi anni si è registrata una crescita significativa degli studenti stranieri iscritti negli atenei italiani. Nell'anno accademico 2023-24 questi erano circa 132.152, pari al 6,7% degli iscritti totali, con un'incidenza doppia rispetto al 3% registrato nel 2009-10. Centro Studi e Ricerche IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 2025*, Idos, Roma 2025, p. 202.

²⁴ Se in ambito scolastico sono esplicitamente inclusi tra gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) per svantaggio linguistico-culturale, in diversi atenei italiani gli studenti di origine immigrata, sebbene non sempre vengano formalmente classificati come «Studenti con Esigenze Speciali», tendono comunque ad essere inclusi nei gruppi a rischio di esclusione o vulnerabili. Per un approfondimento sui temi dell'inclusione degli «Studenti con Esigenze Speciali» nell'ambito della Higher education si rimanda al paper di Stefania Frongia e Valentina Ghibellini ospitato in questo numero della rivista.

ma educativo contribuisce alla riproduzione delle gerarchie sociali e delle logiche di esclusione che attraversano una società stratificata²⁵.

Più che come soggetti del processo di costruzione della conoscenza, questi studenti tendono ad essere percepiti e rappresentati come un'ennesima "categoria da integrare", rendendo in questo modo più concreto anche il rischio che si producano fenomeni di marginalizzazione tali da alimentare abbandoni, comportamenti autoescludenti o pratiche di mimetismo culturale²⁶. Di qui l'urgenza di produrre una riflessione e un discorso che esprima prospettive capaci di assumerli non necessariamente come dei soggetti "a rischio" da assistere, ma come agenti epistemici, detentori di saperi, competenze e prospettive che non possono che arricchire in termini trasformativi l'ambiente universitario²⁷.

Le riflessioni proposte in questo saggio si basano pertanto sul convincimento che i percorsi di inclusione dei giovani di origine immigrata all'interno delle università non possano essere compresi nella loro interezza e complessità se non incorporati in un'analisi più ampia che investa le dimensioni di potere e le gerarchie epistemiche che strutturano l'università come istituzione. In tal senso, si ravvisa l'utilità di sviluppare un *framework* concettuale che integri il pensiero decoloniale con lo studio dei processi di inclusione di questi gruppi in ambito universitario²⁸. Esiste una ampia base di studi che adottano la prospettiva decoloniale nell'analisi dei processi educativo-formativi, così come si va consolidando una tradizione di ricerca sull'inclusione universitaria degli studenti con background migratorio. Tuttavia, sembra mancare tuttavia una sintesi organica tra questi due filoni di studio, incrocio che potrebbe generare nuove prospettive di analisi e orientamenti operativi²⁹.

²⁵ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La Reproduction*, Éditions de Minuit, Paris 1970.

²⁶ Il percorso di riflessione e confronto intrapreso da qualche tempo dalle scriventi in merito a questi temi insieme alla collega Valentina Ghibellini, ha dato origine a un contributo «sull'inclusività degli studenti internazionali attraverso la ricerca-azione», in fase di pubblicazione presso la rivista «Quaderni di Comunità», numero monografico su *Inclusive Education: Strategies, Perspectives, Innovation, Practices*, a cura di U. Pagano e C. Corpasanto, 3 (2025).

²⁷ D. Zoletto, *Il doppio filo: pedagogia, diversità, intercultura*, FrancoAngeli, Milano 2012.

²⁸ Cfr. W.D. Mignolo, *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*, Duke University Press, Durham 2011; A. Quijano, *Colonialidad y modernidad-racionalidad*, in *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Americas*, a cura di H. Bonilla, Tercer mundo, Bogotá 1992; R. Grosfoguel, *The Epistemic Decolonial Turn: Beyond Political-economy Paradigms*, «Cultural Studies», 21 (2007), pp. 211-223.

²⁹ A.J. Mbembe, *Decolonizing the University: New Directions*, «Arts and Humanities», 1 (2016), pp. 29-45. Si rimanda inoltre a G.K. Bhambra et al. *Decolonising the University*, Pluto Press, London 2018; V. O. Andreotti, *Actionable Postcolonial Theory in Education*,

Questa sorta di divisione ha determinato finora una situazione peculiare: gli studi decoloniali forniscono strumenti concettuali di una straordinaria potenza analitica per indagare le radici strutturali dell'esclusione, ma risultano talvolta carenti di analisi empiriche puntuali che diano conto dei meccanismi e delle dinamiche concrete di questi processi. Di contro, gli studi sull'inclusione – condotti principalmente nell'ambito della Sociologia dell'educazione, della Pedagogia e dei Policy studies – offrono un patrimonio empirico significativo ma a volte difettano di un quadro teorico in grado di collegare le difficoltà individuali ai più ampi processi storici di colonialità e razzializzazione³⁰. Se per gli approcci di tipo decoloniale il rischio è dunque quello di un eccesso di astrazione teorica, gli studi sull'inclusione tendono invece a naturalizzare come meri deficit di integrazione fenomeni che costituiscono invece manifestazioni di strutture coloniali persistenti.

Una integrazione organica e coerente tra la prospettiva decoloniale e l'ambito degli studi sull'inclusione degli studenti di origine immigrata potrebbe aprire pertanto a nuove prospettive analitiche e di ricerca; darebbe modo di preservare il rigore concettuale e la solidità critica degli studi decoloniali, arricchendoli con l'attenzione empirica ai processi concreti, alla dimensione soggettiva ed esperienziale nonché alle specificità dei diversi contesti nazionali e istituzionali che caratterizzano gli studi sull'inclusione. Questa elaborazione richiede evidentemente di spingersi al di là di una mera integrazione teorica e di assicurare una coerenza epistemologica che interessi anche gli aspetti metodologici della ricerca. Va infatti considerato il rischio di produrre una riflessione "critica" sui processi di esclusione di soggetti marginalizzati pur continuando ad avvalersi di metodologie di tipo estrattivista che finiscono per replicare quelle stesse asimmetrie di potere che sul piano teorico intendono mettere in discussione.

Come diversi autori segnalano e come argomenteremo meglio più avanti, esiste una marcata affinità epistemologica tra il pensiero decoloniale e i metodi partecipativi (*Ricerca-azione partecipata*, *CBPR-Community-Based Participatory Research*, *Art-based research*, *Photovoice*,

Palgrave Macmillan, New York 2011; A. Bozzetti, *Oltre l'università. I giovani di origine straniera all'università*, Bononia University Press, Bologna 2021; F. Lagomarsino, D. Erminio, *Più vicini che lontani. Giovani stranieri a Genova tra percorsi di cittadinanza e questioni identitarie*, Genova University Press, Genova 2019.

³⁰ J. Arday, H.S. Mirza, *Dismantling Race in Higher Education: Racism, Whiteness and Decolonising the Academy*, Palgrave Macmillan, London 2018.

Digital storytelling etc.): entrambi, infatti, mettono in discussione la pretesa di neutralità del sapere accademico, riconoscono la piena legittimità delle epistemologie situate e assumono come centrale il tema del potere nella produzione di conoscenza³¹. Il carattere talora implicito di questa convergenza evidenzia la necessità di argomentare teoricamente tale connessione e di interrogarsi sulle modalità in cui le metodologie partecipative possano tradurre operativamente i principi decoloniali, nonché sui modi in cui produrre una ricerca empirica che, sottraendosi a logiche di tipo estrattivista, contribuisca a costruire conoscenza con – e non semplicemente su – gli studenti³². Sebbene ciascuna di queste aree di ricerca abbia sviluppato un rilevante patrimonio di riflessioni e conoscenza, resta ancora da esplorare come possano integrarsi in un framework coerente. Come si vedrà più avanti, il presente lavoro tenta di rispondere a questa esigenza, proponendo di considerare la CBPR non semplicemente come metodologia di ricerca inclusiva ma come pratica concreta attraverso la quale operationalizzare principi di giustizia epistemica e trasformazione decoloniale dell'università.

La sperimentazione di percorsi di ricerca che assumano nello specifico gli studenti di origine immigrata come co-produttori di conoscenza apre non solo alla possibilità di esplorare i processi di colonialità in ambito accademico ma anche di contribuire a decostruirli e a contrastarli attivamente, attivando delle dinamiche di redistribuzione del potere epistemico e di effettiva valorizzazione di saperi situati che rischierebbero di essere “inascoltati” o resi marginali dalla ricerca tradizionale. Nella loro proposta di una *Youth Participatory Action Research*, Julio Cammarota e Michelle Fine mettono opportunamente l'accento proprio su questo aspetto, ovvero sull'importanza di promuovere degli approcci che trascendano gli obiettivi di una mera “inclusione” delle voci marginalizzate nei modelli di ricerca e nelle cornici interpretative esistenti e che mettano le stesse nelle condizioni di contribuire a riconfigurarne i fondamenti epi-

³¹ O. Fals-Borda, *Investigating Reality in Order to Transform it: the Colombian Experience*, «Dialect Anthropol», 4 (1979), pp. 33-55. Cfr. M.E. Torre, M. Fine, B.G. Stoudt, M. Fox, *Critical Participatory Action Research as Public Science*, in *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, a cura di H. Cooper, P.M. Camic et al., American Psychological Association, Washington DC 2012, 3 voll., II, pp. 171-184.

³² Sul concetto di estrattivismo epistemico cfr. in particolare L. Tuhiway Smith, *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*, Zed Books, London & New York 1999.

stemologici e metodologici, dando alla partecipazione una valenza autenticamente trasformativa³³.

3. Processi di inclusione universitaria e riproduzione/decostruzione delle logiche coloniali

Le istituzioni educativo/formative rappresentano senz'altro degli osservatori privilegiati delle modalità in cui le logiche coloniali si riproducono e si trasformano. Come sostengono autori come Arday e Mirza, le università europee tendono a riprodurre forme di "esclusione epistemica" che marginalizzano conoscenze, prospettive e soggetti ritenuti "ex-centrici" rispetto al canone occidentale³⁴. Heidi Safia Mirza, in particolare, riferendosi al caso britannico sostiene che «parlare delle università significa riconoscerle come spazi di esclusione e di discriminazione che nascondono la loro violenza epistemica dietro una retorica di meritocrazia, collegialità e "libero scambio di idee"»³⁵. Letture come queste testimoniano dell'importanza di adottare, anche in contesti "meno compromessi" e ancora poco investiti da questo dibattito come quello italiano, una dimensione di analisi che, oltre a leggere criticamente la retorica delle politiche di *diversity and inclusion*, si concentri sulle strutture – epistemiche, istituzionali, simboliche – che tendono a produrre e a legittimare l'esclusione. Come noto, sono ormai numerosi gli atenei in cui si moltiplicano figure come quelle dei *diversity officers*, iniziative come i "programmi di mentoring", giornate della diversità, etc. ma si tratta spesso di interventi e di misure tecniche di supporto che, seppur necessarie e apprezzabili, non intervengono sul livello più profondo della trasformazione delle gerarchie epistemiche, dei canoni disciplinari, delle pratiche didattiche e dei criteri di valutazione che tendono perlopiù a favorire studenti che già partono da posizioni di vantaggio. L'efficacia e l'incisività di queste politiche, come nota anche Sara Ahmed, rischiano infatti di risultare limitate e paternalisticamente connotate, nella misura in cui non affrontano le strutture profonde della colonialità³⁶.

³³ J. Cammarota, M. Fine, *Youth Participatory Action Research. A Pedagogy for Transformational Resistance*, in *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion*, a cura di J. Cammarota e M. Fine, Routledge Taylor & Francis, London 2010, pp. 1-11.

³⁴ J. Arday, H.S. Mirza, *Dismantling Race in Higher Education* cit.

³⁵ H.S. Mirza, *Racism in Higher Education: What then Can be Done?*, ivi, p. 4 (traduzione nostra).

³⁶ S. Ahmed, *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*, Duke University Press, Durham 2012, pp. 53-89.

L'apporto dell'opzione decoloniale risiede nell'enfasi posta sull'esigenza di non limitarsi a una lettura critica di questi processi ma di produrre alternative epistemiche al paradigma moderno/coloniale. Interessante, in questo senso, ci sembra il concetto di «epistemologie di confine», di «pensiero di frontiera» (*border thinking*) introdotto da Walter Mignolo per identificare quelle forme di conoscenza che nascono da situazioni di subalternità coloniale e che rendono capaci di abitare simultaneamente più mondi culturali ed epistemicici, potendosi permettere di non ridursi né ad una acritica adesione al modello occidentale di conoscenza né a una dimensione di sapere “tradizionale” concepita in modo rigido o essenzializzato. In proposito, Mignolo nota come

abitare il/sul confine e percepire la differenza epistemica e ontologica coloniale crea le condizioni necessarie per abitare, pensare e fare al confine. Il pensare al confine e l'epistemologia di confine emergono tra i soggetti coloniali che si rendono conto che la loro conoscenza è stata disconosciuta e negata. Questa consapevolezza è il punto di partenza per diventare soggetti decoloniali o per diventare soggetti de-occidentali³⁷.

Il pensiero di confine è dunque una posizione che origina dall'esperienza di chi è stato relegato ai margini della modernità ma che da quella posizione può scorgere più nitidamente le contraddizioni, le esclusioni e le violenze che la modernità occulta a chi ne occupa il centro. Sembra interessante notare come il concetto di “*border thinking*” proposto da Walter Mignolo condivida alcune affascinanti intuizioni con altre tradizioni di pensiero che hanno riflettuto su posizioni epistemiche liminali e periferiche: ci riferiamo in particolare al “Pensiero meridiano” di Franco Cassano e alla teorizzazione dell’“Insularità” formulata da Alberto Merler³⁸. Sebbene sviluppate in contesti differenti e con finalità distinte, queste tre prospettive condividono felicemente una premessa essenziale, ossia che la marginalità fisica, culturale, epistemica non costituisce necessariamente

³⁷ W.D. Mignolo, *Eurocentrismo e colonialità: la questione della totalità della conoscenza*, in *Decolonialità, concetti, analisi, prassi* cit., p. 301. Cfr. inoltre P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2001 (ed. or. *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1968).

³⁸ Nell'evidente impossibilità di dar conto della vasta bibliografia che ha segnato l'elaborazione e l'affinamento del pensiero dei due autori su questi temi, rinviando ad alcune delle opere dalle quali tale percorso ha preso avvio e a quelle più recenti: oltre a F. Cassano, *Il pensiero meridiano*, Laterza, Roma-Bari 2005, e *Il pensiero meridiano vent'anni dopo*, a cura dello stesso autore, Laterza, Roma-Bari 2017, anche A. Merler, *Tre idee-forza da rivedere: futuro, sviluppo, insularità*, «Quaderni Bolotanesi», 15 (1989), pp. 31, e A. Merler, M.L. Piga, *Regolazione sociale, insularità, percorsi di sviluppo*, EDES, Sassari 1996; *Insularità. Scoprire ciò che non si vede subito*, EDES, Sassari 2025.

te un limite, una mancanza, ma può configurarsi come una posizione privilegiata a partire dalla quale è possibile produrre pensiero critico. Pur proponendoci di approfondire altrove e in termini più analitici gli elementi di questa stimolante convergenza, in questa sede ci limitiamo a notare come questo rovesciamento sia cruciale al fine di comprendere la posizione degli studenti di origine straniera nell'università: quella di soggetti epistemici che, dalla loro posizione di confine/meridiana/insulare, possono contribuire a disegnare università più plurali e realmente inclusive.

Riteniamo infatti che la concettualizzazione del *border thinking* e dell'*insularità* possano assumere un rilievo particolare se applicate all'analisi dell'inclusione negli spazi universitari dei giovani di origine immigrata i quali incarnano quella posizione epistemica liminale descritta da Mignolo che non costituisce un deficit da colmare – come sembra suggerire il paradigma dominante dell'integrazione nella sua versione soft di tipo neoassimilativo – ma una posizione epistemica potenzialmente generativa; dalla loro posizione “di frontiera” questi studenti possono cogliere in modo più nitido, proprio grazie alla loro capacità di muoversi tra mondi linguistici, culturali ed epistemici differenti, le ambiguità, le esclusioni, le violenze simboliche che un sistema di conoscenza euro-centrato non consente di percepire a chi ne occupa il centro indiscusso.

Più che di adoperarsi per includerli nell’“università così com'è”, si tratta forse di fare della loro presenza e delle prospettive che essi esprimono un'occasione per ripensare l'università in termini che Welsh e Mignolo definiscono di “pluriversità” ossia quelli di uno spazio in cui coesistono e interagiscono, in forme non eurocentricamente gerarchizzate e oppressive, molteplici riferimenti culturali e sistemi di conoscenze. Come chiarisce Mignolo, l'opzione decoloniale implica l'impegno a prevenire la formazione al proprio interno di «ogni tentazione totalitaria di porsi come totalità [...]. La decolonialità porta avanti la pluriversalità come opzione universale; il che significa che ciò che “dovrebbe essere” universale diviene di fatto pluriversale e non aspira a dare vita a un'unica totalità»³⁹.

Le concettualizzazioni finora proposte risultano ancora più significative se viste nel contesto del dibattito sempre più vivace e articolato che nel corso degli ultimi dieci anni ha attraversato numerosi atenei europei e statunitensi circa la necessità di “decolonizzare l'università”. Campagne

³⁹ W.D. Mignolo, *La triade concettuale modernità/colonialità/decolonialità*, in *Decolonialità, concetti, analisi, prassi* cit., p.229.

come quella di *Rhodes Must Fall* in Sud Africa che ha ispirato successivamente *Rhodes Must Fall in Oxford* e *Why is my Curriculum White?* nel Regno Unito, così come altre iniziative intraprese recentemente in numerosi Paesi europei hanno stimolato il movimento per la decolonizzazione universitaria, focalizzando l'attenzione proprio sulla questione della colonialità epistemica che caratterizza la struttura dell'istruzione universitaria contemporanea⁴⁰.

Il pensiero decoloniale non aspira semplicemente ad “aggiungere” voci alternative al canone occidentale, ma a destabilizzare la logica stessa che definisce ciò che conta come conoscenza legittima. Il decolonizzare implica una azione consapevole volta a decostruire le strutture, le relazioni e le eredità della colonizzazione. Tuttavia, Tuck e Yang evidenziano come il discorso contemporaneo sulla “decolonizzazione” dell'accademia assuma frequentemente una valenza retorica, più che tradursi in un effettivo cambiamento delle strutture materiali di produzione della conoscenza e del potere⁴¹. Secondo altri esponenti del pensiero decoloniale la decolonizzazione in senso sostanziale affronta i modi in cui le discipline, le metodologie e le culture istituzionali sono state plasmate dai processi di dominio storico ed esclusione. Questo processo comporta un distacco epistemico dai modelli eurocentrici che hanno a lungo delimitato i confini del sapere legittimo, stabilendo cosa può essere insegnato, indagato e definito come conoscenza nel mondo accademico e cosa no; richiede inoltre nuovi stili di relazione tra studenti e docenti che democratizzino la produzione di conoscenza attraverso il dialogo, la reciprocità e il riconoscimento dell'esperienza vissuta come fonte legittima di teorizzazione.

Come sostiene Walter D. Mignolo, la decolonizzazione è un atto di *disobbedienza epistemica*, di messa in discussione delle gerarchie di sapere prodotte dalla modernità/colonialità al fine di aprire nuovi spazi per epistemologie plurali e situate. La decolonizzazione, quindi, non è un atto puntuale, ma un processo continuo di “disobbedienza”, che esplicita e riconfigura le forme di colonialità nascoste del potere e che persistono all'interno di sistemi accademici formalmente universali e meritocratici. Tale processo richiede pertanto che venga data centralità alle prospettive, alle teorie e alle esperienze di coloro che storicamente sono stati esclusi dalla costruzione del sapere accademico. Questa emancipazione si

⁴⁰ D. Gebral, *Rhodes Must Fall: Oxford and Movements for Change in Decolonising the University* cit., pp. 19-36.

⁴¹ E. Tuck, K. W. Yang, *Decolonization Is not a Metaphor*, «Decolonization: Indigeneity, Education & Society», 1 (2012), pp. 1-40.

ottiene sia a livello teorico sia a livello formativo: attraverso una revisione critica delle scuole di pensiero egemoniche che riproducono lo *status quo* coloniale e formando negli studenti una consapevolezza critica riguardo ai saperi esclusi e alle voci silenziate dal canone accademico occidentale⁴².

Bashi osserva che le traiettorie dominanti e più durature negli stessi studi sulle migrazioni hanno spesso legittimato, piuttosto che mettere in discussione, le gerarchie escludenti. Ciò accade perché, come già si è osservato, molti studiosi delle migrazioni operano all'interno delle stesse strutture sociali ed epistemiche che generano tali gerarchie. In altre parole, il campo degli studi sulle migrazioni ha spesso riprodotto i paradigmi coloniali e nazionalisti che cercava di criticare. Nati da un ambiente accademico profondamente radicato nelle epistemologie eurocentriche, gli studi sulla migrazione si sono a lungo basati su costrutti dicotomici come "ospitante *versus* migrante", "inclusione *versus* esclusione" e "moderno *versus* tradizionale". Tuttavia, come osserva ulteriormente Bashi, vi sono stati anche studiosi che hanno resistito a queste logiche coloniali e hanno cercato di ridefinire l'analisi della migrazione ponendo al centro una prospettiva più critica e riflessiva. Questi studiosi hanno introdotto quadri teorici alternativi che mettono in primo piano le relazioni di potere, la disuguaglianza e le esperienze vissute dai migranti come agenti piuttosto che come oggetti passivi di studio. Grazie a questo sforzo critico, approcci più progressisti e autoriflessivi stanno gradualmente guadagnando terreno negli studi sulla migrazione, anche se i modi egemonici di produzione della conoscenza rimangono profondamente radicati e difficili da erodere⁴³.

Questo punto illustra la necessità di ripensare l'inclusione nell'ambito della educazione terziaria come qualcosa di più di una questione di semplice accesso formale o rappresentanza. Seguendo la critica di Bashi, l'inclusione presuppone l'eliminazione delle gerarchie epistemiche che alla fine decidono cosa è considerato conoscenza legittima e chi è autorizzato a produrla. La decolonizzazione degli spazi accademici non si esaurisce nell'ampliamento dell'accesso formale all'università attraverso politiche istituzionali come borse di studio o programmi di inclusione, ma richiede

⁴² W.D. Mignolo, *Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom*, «Theory, Culture & Society», 7-8 (2009), pp. 159-181.

⁴³ V. Bashi, *The Practice of Decolonizing Migration Studies*, «Sociological Forum», 38 (2023), p. 887.

piuttosto di ripensare le categorie stesse attraverso cui si struttura la comprensione della migrazione, dell'identità e dell'appartenenza.

Questa richiesta fa eco al concetto di “*epistemicidio*” proposto da Boaventura de Sousa Santos che si riferisce alla distruzione sistematica o all'emarginazione delle epistemologie non occidentali sotto l'egemonia del pensiero eurocentrico. Secondo de Sousa Santos, l'università moderna ha storicamente funzionato come un luogo in cui le gerarchie epistemiche non solo sono state preservate, ma anche attivamente riprodotte in nome dell'universalità e del progresso. Per contrastare questo fenomeno, egli propone le “epistemologie del Sud” che valorizzano le conoscenze subalterne e le riposizionano come essenziali per qualsiasi progetto di giustizia globale. In questo senso, la decolonizzazione dell'università non costituisce un atto meramente simbolico, ma una pratica profondamente politica; il tentativo di riparare alle cancellazioni storiche che continuano a definire le strutture stesse dell'accademia⁴⁴.

4. Il ruolo delle metodologie partecipative nella trasformazione degli spazi accademici

Gli studenti di origine immigrata provenienti da diversi paesi, regioni, culture e religioni sono spesso semplificati e stereotipati nell'immaginario occidentale in quella che Ngozi Adichie definirebbe «l'unica storia»⁴⁵. Questa narrazione ristretta ignora le loro storie reali, le loro complessità e le loro peculiarità a favore di stereotipi culturali semplicistici. Ad esempio, il semplice fatto di indossare un hijab (senza menzionare il suo paese di origine o le sue convinzioni personali) potrebbe indurre ad etichettarla come una tipica “donna musulmana arretrata”. Tale inquadramento essenzializza le differenze, posizionando al contempo le identità all'interno di gerarchie predefinite di potere e di credenze. Anche i giovani che appartengono alle cosiddette “seconde o terze generazioni di immigrati” rimangono intrappolati in storie che li inquadrano come eternamente estranei, sospesi tra “qui” e “là”. Il loro senso di appartenenza è continuamente negoziato in una situazione in cui sono costantemente normalizzati e allo stesso tempo emarginati.

La condizione continua dell'essere “in mezzo” risuona con la nozione di “doppia assenza” di Abdelmalek Sayad, secondo la quale i migranti so-

⁴⁴ B. de Sousa Santos, *Epistemologie del Sud* cit.

⁴⁵ C.N. Adichie, *The Danger of a Single Story*, TED Conferences, July 2009 (<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>).

no particolarmente esposti al rischio di essere esclusi, socialmente e simbolicamente, sia dalla comunità che hanno lasciato sia da quella in cui approdano⁴⁶. Per i migranti questa assenza tende ad essere riconfigurata piuttosto che risolta: essi possono essere formalmente inclusi nella società ospitante, ma rimangono epistemicamente e culturalmente esclusi da essa. All'interno delle università, ciò si manifesta spesso nella sottile ma persistente percezione di questi studenti come “*outsider within*”, dove le loro identità sono interpretate attraverso la lente della carenza piuttosto che della molteplicità. Il quadro teorico formulato da Sayad invita quindi a considerare queste esperienze non in termini di disadattamenti personali, ma come condizioni strutturali prodotte dalla riproduzione istituzionale di gerarchie coloniali e immaginari esclusivi.

Il peso di una storia immaginata, non vissuta, rappresenta uno dei fardelli più gravosi dell'esperienza migratoria: essere collocati in narrazioni preesistenti di alterità che non si è contribuito a creare ma che si è comunque chiamati a rappresentare. Nel contesto universitario, gli studenti appartenenti a minoranze etniche o con *background* migratorio portano il peso di una storia che l'istituzione e la società di accoglienza attribuisce loro, indipendentemente dalle traiettorie biografiche reali.

Per sfidare questa situazione di imposizione simbolica occorre, come si è detto, un ripensamento decoloniale dell'istruzione universitaria come un processo continuo e riflessivo di trasformazione. Le metodologie partecipative rappresentano in questa prospettiva un possibile terreno di sperimentazione: strumenti capaci di restituire voce, *agency* e potere epistemico a coloro che il sistema accademico tende a confinare nella posizione di “oggetti di studio” piuttosto che di soggetti produttori di conoscenza.

Realizzate al fine di raccogliere dati e generare conoscenza a partire dalle esperienze dei soggetti coinvolti, le ricerche basate su metodologie partecipative sono volte a cambiare il rapporto tra ricercatore e partecipante, nonché a contrastare forme di “estrattivismo accademico”: ovvero pratiche che riducono soggetti e comunità a fonti di dati da cui ‘estrarre’, appunto, conoscenza, senza che vi sia una reale reciprocità, restituzione e condivisione del potere epistemico.

La Ricerca Partecipativa Basata sulla Comunità (da qui in avanti CBPR) può essere definita in linea generale come un approccio collaborativo che

⁴⁶ A. Sayad, *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato* cit.

privilegia relazioni e partnership equitative tra ricercatori e comunità, affinché la ricerca venga condotta con e a beneficio della comunità, piuttosto che sulla comunità. La CBPR si basa essenzialmente sui principi di appartenenza comunitaria e di mutuo rispetto e mira a promuovere apprendimento condiviso, reciprocità e uso collettivo dei risultati della ricerca al fine di generare cambiamento in contesti segnati da ingiustizie sociali⁴⁷. Secondo Cammarota, la produzione di conoscenza avviene a partire dalle esperienze vissute, dall'apprendimento collaborativo e dalla sfida alle tradizionali strutture di potere accademico⁴⁸. La CBPR è partecipativa e consente un dialogo significativo che contrasta l'emarginazione, amplifica le voci dei gruppi marginalizzati e sviluppa partnership orientate al cambiamento sociale.

Nel contesto della CBPR, i ricercatori-partecipanti diventano agenti attivi nel plasmare l'intero processo di ricerca, dalla progettazione e implementazione alla diffusione dei risultati. Nel caso specifico degli studenti con background migratorio, questo processo apre alla possibilità di operare una ridefinizione del proprio posizionamento epistemico: da "oggetto di studio" a produttori di conoscenza e agenti di cambiamento sociale.

La partecipazione attiva alla ricerca potenzia contestualmente competenze analitiche e capacità sociali e relazionali, rafforzando il senso di appartenenza. Secondo Bates, tale coinvolgimento può ridurre sentimenti di alienazione e favorire esperienze di apprendimento trasformativo attraverso le quali gli studenti maturano una consapevolezza critica tale da consentirgli di riconnettere le proprie esperienze biografiche ai condizionamenti esercitati dalle strutture sociali e istituzionali più ampie⁴⁹.

In questo modo, la CBPR promuove anche un maggiore impegno verso le questioni di giustizia sociale e potenzia negli studenti la capacità di affermarsi come soggetti attivi del cambiamento. Riconoscendo loro il ruolo di co-ricercatori, queste metodologie sfidano anche le gerarchie accademiche tradizionali e le strutture di potere che hanno a lungo definito

⁴⁷ K.D. Bess, B. Dee, *Conducting Research on Comprehensive Community Development in Academics in Action! A Model for Community-Engaged Research, Teaching, and Service*, a cura di S. L. Barnes, L. Brinkley-Rubinstein e B. Doykos, Fordham University Press, New York 2016, pp. 142-162.

⁴⁸ J. Cammarota, M. Fine, *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion*, Routledge, London 2008.

⁴⁹ D. Bates, E. Bacon-Kidwell, *Health Transitions: A Community-Based Participatory Research Approach With Burundians With Refugee Status*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», 3 (2012), pp. 153-174.

la produzione di conoscenza all'interno delle università⁵⁰. Questa prospettiva apre a una concezione decoloniale dell'istruzione universitaria, in quanto cerca di decostruire le gerarchie epistemiche consolidate e di creare ambienti educativi equi che mettano a valore il dato della coesistenza e dell'interazione di epistemologie multiple. In questo modo, gli studenti passano da una posizione di inclusione passiva a quella di agenti di trasformazione che contribuiscono attivamente a ridefinire i criteri di legittimità della conoscenza e l'autorità di chi la produce.

La CBPR permette di dar luogo a partnership collaborative tra studenti e docenti e in cui la conoscenza emerge da e attraverso confronto critico, riflessioni ed esperienze condivise, superando la logica del trasferimento unidirezionale. Questo processo ispira una riconfigurazione dell'autorità epistemica e riconcettualizza l'università come uno spazio collaborativo di apprendimento e di co-creazione, invece che come un'istituzione che trasmette conoscenze preesistenti. Concepite in un'ottica decoloniale, queste partnership ridiscutono l'idea dell'università come sistema chiuso di competenze per aprirla a epistemologie diverse che emergono dalle esperienze vissute. Assumendo gli studenti come co-produttori di conoscenza, l'università può promuovere da un lato una cultura accademica più equa e partecipativa e dall'altro integrare molteplici modi di conoscere e coltivare pratiche di apprendimento trasformativo che connettano la ricerca accademica alle diverse realtà sociali.

In questo senso, l'*agency* degli studenti – e di tutti coloro che, come quelli di origine immigrata, richiedenti asilo etc., spesso occupano posizioni marginali rispetto alla cultura accademica dominante – non si esprime soltanto nella capacità di adattarsi e di navigare con successo all'interno del sistema universitario, ma anche nella possibilità di trasformarlo dall'interno, contribuendo alla creazione di culture accademiche alternative che riflettano valori decoloniali quali la collaborazione, la reciprocità e la considerazione della pluralità delle prospettive. Queste pratiche condivise sono il contributo che può provenire dalle nuove generazioni nate dall'immigrazione a un possibile processo di decolonizzazione dell'università. Se pensata in questi termini, quest'ultima può configurarsi come un uno spazio dinamico e plurale di produzione di conoscenza, dove le relazioni tra saperi diversi vengono continuamente negoziate attraverso il dialogo, la partecipazione e la solidarietà.

⁵⁰ B.A. Israel, *Community-Based Participatory Research*, in *Urban Health*, a cura di S. Galea, C. K. Ettman e D. Vlahov, Oxford University Press, New York 2012, pp. 272-282.

5. Verso un framework decoloniale-partecipativo: riferimenti teorici e dimensioni operative

L'analisi e le riflessioni fin qui proposte hanno evidenziato l'esigenza di comporre un quadro teorico-metodologico che integri prospettive decoloniali e approcci partecipativi nello studio dei percorsi di inclusione universitaria dei giovani di origine immigrata. Tale framework assume un particolare rilievo rispetto a studenti che si trovano ad occupare una posizione epistemica peculiare: benché siano portatori di esperienze di tipo transnazionale, detengano competenze plurilinguistiche e saperi di tipo situato derivanti dall'attraversamento di confini culturali e sociali, essi risultano maggiormente esposti a forme di marginalità epistemica sia nei termini di uno scarso riconoscimento delle loro conoscenze e di una mancata incorporazione delle loro prospettive nei curricula sia di una lettura delle loro caratteristiche e traiettorie biografiche che viene operata soprattutto attraverso la lente della deprivazione o di un presunto deficit di integrazione. È qui che, come si è visto, che la CBPR assume un ruolo centrale: non come strumento con cui promuovere una 'inclusione' passiva, ma come pratica che permetta di trasformare la marginalità in agency epistemica, riconoscendo questi soggetti come produttori di conoscenze critiche capaci di ridiscutere le gerarchie coloniali che ancora strutturano l'università.

Sul coté decoloniale, il framework si basa sul riconoscimento dell'"epistemicidio", ossia della distruzione sistematica di saperi non-occidentali perpetrata dal colonialismo. Ad esso si connettono concetti già illustrati come quello di "giustizia cognitiva" che sollecita un accoglimento e valorizzazione della pluralità e legittimità di diverse forme di sapere, insieme all'idea di una "ecologia dei saperi", che avanza la proposta di una coesistenza e di un dialogo su basi paritarie tra epistemologie diverse. Il framework integra inoltre i concetti di "pensiero di confine" e di "pluriversità" proposti da Mignolo che alla pretesa universalistica del sistema di conoscenza occidentale oppongono la molteplicità dei modi di produrre e organizzare tale conoscenza, e infine il "principio di posizionalità" secondo cui ogni forma di conoscenza si situa in specifiche condizioni storiche e sociali, e le esperienze di subalternità possono generare forme peculiari di consapevolezza critica⁵¹. Sul piano partecipativo, il quadro si ancora a principi già illustrati della CBPR: co-definizione delle domande

⁵¹ D. Haraway, *Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*, «Feminism», 14 (1988), pp. 575-599.

di ricerca; condivisione del potere decisionale; riconoscimento dei saperi esperienziali come fonti legittime di conoscenza; co-autorialità nei risultati della ricerca; orientamento alla trasformazione sociale. Dall'integrazione di queste prospettive si delinea un framework in cui la CBPR diventa lo strumento operativo per realizzare concretamente i principi decoloniali. Nella tabella seguente proviamo a schematizzare le dimensioni analitiche fondamentali:

DIMENSIONE	APPROCCIO TRADIZIONALE	FRAMEWORK DECOLONIALE-PARTECIPATIVO
ruolo degli studenti	oggetti di studio/ beneficiari passivi	co-ricercatori e agenti epistemici
produzione del sapere	verticale, gerarchica, estrattiva	orizzontale, collaborativa, dialogica
validità della conoscenza	monopolio del canone accademico occidentale	pluralità epistemica ed ecologia dei saperi
relazione teoria-pratica	separazione tra ricerca e azione	integrazione trasformativa
obiettivi primari	produzione di pubblicazioni accademiche	giustizia epistemica e trasformazione istituzionale

Tra i criteri operativi ritenuti più rilevanti per valutare l'effettività delle pratiche, va considerato senz'altro quello della pariteticità tra i soggetti della ricerca nel partecipare alla definizione di domande e metodologie; della effettiva redistribuzione del potere decisionale; del riconoscimento dei saperi situati come fonti legittime; della co-autorialità; delle ricadute trasformative istituzionali.

Un nodo teorico di particolare rilievo è infine quello che riguarda i criteri di validità epistemica e il rischio che gli approcci che riconoscono il pluralismo epistemologico possano condurre, in assenza di criteri condivisi di validazione della conoscenza, a una qualche forma di relativismo. Una risposta possibile è che il riconoscimento di questa pluralità non equivale ad assenza di criteri ma implica una rinegoziazione collettiva dei criteri di valutazione da adottare. Come argomenta Sandra Harding, la

conoscenza situata può produrre una “obiettività forte”, proprio perché rende espliciti i propri posizionamenti⁵².

I criteri di validità in un quadro decoloniale-partecipativo possono essere individuati nel rigore metodologico che caratterizza la documentazione dei processi; la validità comunicativa generata dal confronto dialogico tra posizionalità differenti; dal dovere di “dar conto” alle comunità coinvolte; dal potenziale trasformativo della conoscenza che si produce. Centrale, infine, ci sembra il concetto di “traduzione interculturale” che, secondo De Sousa Santos, consiste nel ricercare le «preoccupazioni isomorfe e i presupposti di fondo tra le culture, identificando le differenze e le somiglianze, e sviluppando ogniquale volta sia opportuno nuove forme ibride di comprensione e di inter-comunicazione che possano essere utili a favorire le interazioni [...]. La traduzione interculturale questiona sia delle dicotomie reificate tra i saperi alternativi (ad esempio, il sapere indigeno contro il sapere scientifico) sia del disuguale status astratto dei diversi saperi (ad esempio, il sapere indigeno come valida rivendicazione di identità contro il sapere scientifico come valida rivendicazione di identità). Si tratta di un processo vivente da realizzare sia con le emozioni che derivano dalla condivisione e dalla differenza sotto un’assiologia della cura. “Compassionalità” è stata l’espressione appropriata di Antonio Gramsci»⁵³

6. Agency epistemica e co-produzione di conoscenza: alcune esperienze di ricerca partecipativa

Come si è appena avuto modo di rilevare, una forma di *agency* tra le più significative è quella che si genera attraverso il coinvolgimento attivo e paritario nella ricerca accademica di studenti di origine immigrata così come di altri soggetti che si trovano in posizioni marginali rispetto al modello di conoscenza dominante. Sono diversi i progetti di CBPR-Ricerca Partecipativa basata sulla Comunità in cui studenti rifugiati, con status migratorio irregolare o di origine immigrata sono stati attivamente coinvolti come ricercatori. In ambito internazionale si documentano da tempo svariate esperienze di questo genere che testimoniano di come la ricerca partecipativa costituisca uno spazio privilegiato in cui dare agli studenti la possibilità di esercitare la propria agency epistemica. Si tratta di progetti che assumono un profilo decisamente alternativo rispetto alla ri-

⁵² S. Harding, *Rethinking Standpoint Epistemology: What Is “Strong Objectivity”?*, in *Feminist Epistemologies*, a cura di L. Alcoff e E. Potter, Routledge, New York 1993, pp. 49-82

⁵³ B. de Sousa Santos, *Epistemologie del Sud* cit., p. 320.

cerca “tradizionale” in quanto non si limitano a fare degli studenti marginalizzati un oggetto di indagine ma li assumono come produttori attivi di conoscenza in grado di contribuire al cambiamento delle istituzioni accademiche attraverso forme di resistenza epistemica. Le esperienze di cui diamo brevemente conto mostrano come la ricerca partecipativa possa attuare concretamente principi come quelli di giustizia cognitiva e di inclusione trasformativa.

Uno dei casi più noti e documentati di *agency* studentesca attraverso la ricerca partecipativa è senz'altro quello del movimento dei DREAMers negli Stati Uniti. Nell'ambito di un progetto di ricerca collaborativa realizzato a partire dal 2010 presso la UCLA - University of California Los Angeles, studenti con status migratorio non regolare (*undocumented*) e ricercatori hanno lavorato congiuntamente per mappare le barriere di tipo sistemico e strutturale che ostacolano maggiormente l'accesso alla Higher education di giovani che, pur essendo cresciuti negli Stati Uniti, sono privi di uno status giuridico regolare. Il ricorso a una metodologia di *Participatory Action Research*, ha permesso agli studenti di assumere un ruolo attivo di co-ricercatori nella elaborazione dei questionari, nella conduzione di interviste *peer-to-peer* con altri studenti cosiddetti *undocumented* nonché nell'analisi dei dati e nella produzione di pubblicazioni accademiche⁵⁴. Questa esperienza ha generato risultati tangibili sia sul piano della produzione di conoscenza – attraverso la pubblicazione di articoli co-autorati da studenti e ricercatori – sia sul piano dell'implementazione delle politiche universitarie, contribuendo all'attivazione nel 2013 presso l'UCLA, dell'*Undocumented Student Program*, il primo centro universitario statunitense interamente dedicato al supporto degli studenti privi di documenti. Questi progetti di ricerca partecipativa hanno permesso agli studenti coinvolti di dare vita a *counter-espaces*, spazi alternativi in cui le loro esperienze personali e collettive vengono riconosciute come fonti legittime di sapere critico sul sistema universitario statunitense.

Nel Regno Unito la già citata campagna *Why is my curriculum white?* avviata nel 2014 da un gruppo di studenti dell'University College di Londra rappresenta un caso emblematico di resistenza epistemica agita at-

⁵⁴ S.M. Muñoz, *Identity, Social Activism and the Pursuit of Higher Education. The Journey Stories of Undocumented and Unafraid Community Activist*, Peter Lang, New York 2015. Cfr. inoltre W.J. Nicholls, *The DREAMers: How The Undocumented Youth Movement Transformed The Immigrant Rights Debate*, Stanford University Press, Stanford 2013.

traverso pratiche di ricerca collaborativa. Gli studenti, perlopiù appartenenti a comunità BAME (*Black, Asian and Minority Ethnic*) hanno sottoposto ad una analisi sistematica i programmi degli insegnamenti erogati dall'Ateneo per verificare la presenza di autori e prospettive disciplinari “non bianche” nei testi di studio indicati come obbligatori. Dall'indagine è emerso che in molti dei corsi di laurea presi in esame la quota di autori *non white* non superava il cinque per cento⁵⁵. Le evidenze prodotte attraverso questo lavoro di ricerca collettiva hanno permesso non solo di denunciare l'eurocentrismo epistemologico dell'università britannica ma anche di avanzare proposte concrete tese a favorire la revisione dei curricula, la diversificazione dei programmi di studio e l'adozione di letture che includessero prospettive postcoloniali e decoloniali. Come evidenziano Arday e Mirza, iniziative di questo genere costituiscono una forma di agency epistemica che va al di là di una generica rivendicazione di inclusione ma interroga le strutture stesse che presiedono alla produzione e alla trasmissione del sapere accademico, evidenziando come quella della *whitness* rappresenti una dimensione, tutt'altro che neutra, storicamente e politicamente connotata dell'università⁵⁶.

Il progetto SOHA - *La science ouverte comme outil collectif de développement du pouvoir d'agir et de la justice cognitive en Haïti et en Afrique francophone: vers une feuille de route*, promosso dall'Université Laval (Québec, Canada) costituisce invece un esempio particolarmente sofisticato di ricerca partecipativa su base transnazionale. Si tratta infatti di un progetto di ricerca-azione che ha coinvolto studenti di dottorato e ricercatori haïtiani e di 18 paesi dell'Africa francofona in qualità di co-ricercatori e co-autori di un percorso collettivo di riflessione sui temi della giustizia epistemica e della “scienza aperta”. Da questo percorso nel 2016 è nato un volume collettaneo – significativamente pubblicato in *Open access* al fine di assicurarne la più ampia accessibilità anche nel continente africano e in Haïti – che raccoglie i contributi di giovani studenti e ricercatori, proponendo un'analisi critica dei meccanismi di funzionamento delle università africane e occidentali⁵⁷. Questa ricerca si è basata sui prin-

⁵⁵ M. Hussain, *Why is my Curriculum White?*, National Union of Students, 2015 (<https://www.nus.org.uk/en/news/why-is-my-curriculum-white/>).

⁵⁶ J. Arday, H.S. Mirza, *Dismantling Race in Higher Education* cit.

⁵⁷ *Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux. Pour une science ouverte juste, au service du développement local durable*, a cura di F. Piron, S. Regulus e M.S. Dibounje Madiba, Éditions Sciences et Bien Commun, 2016 (<https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/gravite/chapter/justice-et-injustice-cognitives/>).

cipi della “giustizia cognitiva” ovvero sul riconoscimento della pluralità e diversità dei saperi, dell’esigenza di farli dialogare in modo orizzontale, nonché sulla “*co-construction des savoirs*”, perseguita attraverso laboratori collaborativi, esercizi di scrittura collettiva e di valutazione tra pari, in un’ottica di superamento della tradizionale gerarchia tra il Nord e quelli che Florence Piron definisce “i Sud globali”. Come affermano i protagonisti di questo progetto:

Au nom du bien commun, notre utopie propose de transformer cette pratique déséquilibrée de la science pour, au contraire, favoriser l’empowerment des chercheurs et chercheuses d’Haïti et d’Afrique francophone, c’est-à-dire le développement de leur pouvoir d’agir et de construire des savoirs localement pertinents et utiles. Cette transformation repose sur un mouvement d’ouverture: ouverture de la science aux préoccupations locales, aux valeurs et à la culture, aux langues locales, aux personnes et aux savoirs non scientifiques, l’expression des subjectivités et surtout aux systèmes de connaissance propres aux pays des Suds. Nous plaçons donc pour l’inclusion, dans la démarche standardisée dans des normes qui sont en fait imposées par les pays du Nord (anglo-saxons). Nous rejetons le mythe positiviste de la tour d’ivoire qui serait nécessaire à la scientificité de la science. Au contraire, nous pensons qu’il est possible d’inventer une manière de construire la connaissance qui soit inclusive, hétérogène, dialogique, qui reconnaisse son ancrage dans la culture, le langage et les liens entre les personnes⁵⁸.

Il progetto, coordinato dalla preziosa collega Florence Piron, scomparsa prematuramente nel 2021, testimonia della possibilità di attivare partnership accademiche orizzontali e paritarie tra studiosi del Nord e dei Sud globali. Questa esperienza è consistita, infatti, in una collaborazione di tipo transnazionale alla quale hanno preso parte in qualità di co-ricercatori, studenti e giovani ricercatori canadesi, africani e haïtiani – basati principalmente nelle università dei rispettivi Paesi – che sono stati coinvolti in un processo di riflessione collettiva che ha permesso di sperimentare quella “pluriversità” che Piron, ispirandosi al contributo di Mignolo, intende come un ecosistema accademico basato su reciprocità e giustizia cognitiva⁵⁹. Un elemento di particolare interesse è rappresentato dalla condizione liminale vissuta da alcuni degli studenti africani e haïtiani che, essendo inseriti in programmi di dottorato presso l’Université Laval, si sono trovati ad occupare una peculiare posizione epistemologica: quella di *insider* rispetto ai contesti di provenienza e quella di *outsider* rispetto al-

⁵⁸ Ivi, p. XVI.

⁵⁹ F. Piron, È. Arsenault, *Guide décolonisée et pluriversel de formation à la recherche en sciences humaines et sociales*, Éditions Sciences et Bien Commun, 2016 (<https://scienceet-biencommun.pressbooks.pub/projetthese/front-matter/introduction/>)

l'accademia canadese. Ed è proprio questa "posizionalità liminale" a costituire la base della loro resistenza epistemica: da tale posizione essi denunciano infatti l'epistemicidio compiuto dalle università coloniali e post-coloniali, restituiscono valore ai saperi locali (cosmologie indigene, uso delle lingue africane nella ricerca scientifica etc.) e segnalano nuove forme di sfruttamento epistemico come il *predatory publishing* che, a causa di costi di pubblicazione spesso proibitivi, i ricercatori del Sud globale tendono a subire pesantemente⁶⁰.

Nel contesto italiano, per quanto le esperienze di ricerca partecipativa con studenti di origine straniera siano meno strutturate e formalizzate rispetto ai contesti anglofoni e francofoni, si riscontrano pratiche significative nell'ambito dei corridoi universitari per rifugiati⁶¹. Un elemento che sembra accomunare queste esperienze riguarda la tendenza a focalizzarsi prevalentemente sull'erogazione delle misure di supporto e sostegno tese a favorire l'inclusione, mentre risulta ancora poco diffusa la riflessione intorno alla produzione di conoscenza critica sulle stesse strutture universitarie e sulle gerarchie epistemiche consolidate, limitando così la possibilità di riconoscere agli studenti coinvolti un ruolo attivo ed effettivo nei processi di trasformazione istituzionale⁶².

I casi ai quali si è fatto riferimento rivelano come la ricerca partecipativa possa funzionare come spazio di empowerment epistemico e come, attraverso queste esperienze, gli studenti vengano messi non solo nelle condizioni di acquisire nuove competenze metodologiche e di contribuire alla produzione di conoscenza in ambito accademico, ma anche di eserci-

⁶⁰ F. Piron, *Justice et injustice cognitives: de l'épistémologie à la matérialité des savoirs humaines*, in F. Piron, È. Arsenault, *Guide décolonisé* cit.

⁶¹ P. Benevene, A.F. Scardigno, *L'apprendimento permanente per l'inclusione e l'integrazione culturale delle persone rifugiate*, «Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education», 16 (2024), pp. 11-17 (https://cris.unibo.it/retrieve/3a1faec9-e225-44e5-b287-43eb2f79641b/EPAL_JOURNAL_N_16_2-2024%20%282%29.pdf).

⁶² Una esperienza di ricerca-azione condotta dalle scriventi nell'ambito delle attività del Laboratorio FOIST per le politiche sociali e i processi formativi dell'Università di Sassari e alla quale in questa sede ci si limita a fare un breve accenno in quanto di recente avvio, è il Progetto UNITY. Tale progetto, attraverso il ricorso a metodiche di ricerca collaborativa, è volto ad attivare uno spazio di dialogo orizzontale tra ricercatori e studenti autoctoni, con background migratorio, internazionali o giunti in Italia attraverso i corridoi universitari. Obiettivo della ricerca è quello di esplorare le modalità in cui questi ultimi elaborano e negoziano il proprio senso di appartenenza, le proprie traiettorie identitarie e come interagiscono con le pratiche di inclusione esperite nel contesto universitario. Si tratta di una esperienza che si ispira ai principi della "giustizia cognitiva", che si fonda sul riconoscimento della pluralità e diversità dei saperi e dell'importanza di farli dialogare in modo orizzontale, principalmente attraverso *focus group*, laboratori collaborativi ed esercizi di scrittura collettiva.

tare una forma di *agency* politica che, sottoponendo a revisione critica le gerarchie epistemiche consolidate, può contribuire a processi di trasformazione istituzionale. Come sottolineato in letteratura e come più volte richiamato in questo contributo, il valore della ricerca di tipo partecipativo risiede proprio nella possibilità di rendere democratica la produzione del sapere, riconoscendo che i soggetti che vivono situazioni di marginalizzazione detengono forme di conoscenza situata che sono essenziali per comprendere e trasformare le strutture di oppressione⁶³.

Tuttavia, come si è osservato in precedenza, è pure importante essere avvertiti rispetto ai rischi di una lettura per così dire “irenica” di tali esperienze in quanto la realizzazione di questo potenziale trasformativo non è evidentemente automatica né scontata e richiede una adeguata postura riflessiva sia rispetto al rischio del *tokenism*, ossia che la partecipazione si riduca a un dispositivo puramente formale e simbolico, sia alle asimmetrie di potere che possono riprodursi anche all'interno di progetti la cui matrice è dichiaratamente partecipativa.

Nonostante questi rischi e limiti, esperienze come quelle dell'*Undocumented Student Program* e del Progetto *SOHA*, qui brevemente illustrate, sembrano tuttavia suggerire che quando la ricerca partecipativa viene condotta in modo rigoroso ed è consapevolmente orientata verso la giustizia epistemica può rappresentare uno strumento rilevante per avvicinarsi a quella che de Sousa Santos definisce una “ecologia dei saperi”, un ecosistema epistemico in cui molteplici forme di conoscenza coesistono e interagiscono su basi paritarie⁶⁴. Affinché questo confronto non riproduca le stesse asimmetrie che si propone di superare, risulta pertanto essenziale adottare una grammatica interpretativa e uno sguardo critico capace di mettere in discussione gerarchie epistemiche ereditate dal colonialismo e dunque riconoscere la legittimità di forme di conoscenza storicamente escluse dal canone accademico occidentale. Approcci, questi, che si ritiene possano utilmente contribuire a rendere più eque, epistemicamente plurali e democratiche le istituzioni accademiche.

6. Alcune note conclusive

Il percorso fin qui tracciato mostra come l'inclusione dei giovani con background migratorio rappresenti non solo una sfida educativa e sociale

⁶³ Cfr. J. Cammarota, M. Fine, *Youth Participatory Action Research* cit., pp. 1-6; M.E. Torre, M. Fine, B.G. Stoudt, M. Fox, *Critical Participatory Action Research as Public Science* cit., pp. 171-184.

⁶⁴ B. de Sousa Santos, *Epistemologie del Sud* cit.

ma anche un'occasione intellettuale e politica per ripensare l'università stessa attraverso una lente decoloniale e partecipativa. Questo processo invita a mettere in discussione le epistemologie ereditate, i limiti delle categorie tradizionali e a sviluppare una comprensione più inclusiva dell'appartenenza e della conoscenza. La nozione di "seconde generazioni", spesso utilizzata per descrivere i discendenti delle migrazioni, esemplifica la persistenza di classificazioni eurocentriche che comprimono esperienze eterogenee in identità rigide e semplificate. Tale terminologia finisce per oscurare la complessità di soggettività ibride, transnazionali e plurali, rafforzando così le gerarchie di potere e di sapere che ancora strutturano gli spazi accademici e sociali.

Per andare oltre questi schemi riduttivi, diventa essenziale riconoscere le esperienze vissute, le voci e i contributi epistemici degli studenti di origine migratoria come elementi centrali, e non marginali, nella produzione di conoscenza. Questi studenti abitano l'università non solo come discenti, ma come portatori di saperi situati, le cui prospettive, plasmate da esperienze intersezionali di cultura, lingua e appartenenza, ampliano i confini di ciò che invece viene considerato sapere legittimo. Riconoscere l'agency significa comprendere che i loro percorsi non sono definiti unicamente da processi di adattamento o passiva integrazione, ma anche da pratiche creative di resistenza, negoziazione e trasformazione all'interno e al di fuori della dimensione accademica.

In questo quadro più ampio, le metodologie partecipative costituiscono una via possibile per ripensare le modalità in cui il sapere viene prodotto e condiviso. Approcci come quello della *Community-Based Participatory Research* aprono a inediti spazi di collaborazione tra studenti, docenti e comunità, contribuendo a smantellare le tendenze estrattiviste della ricerca accademica tradizionale. Posizionando gli studenti nel ruolo di co-ricercatori, queste metodologie mettono in discussione le gerarchie radicate che separano "esperti" e "soggetti", trasformando l'aula in uno spazio di indagine collettiva e di co-autorialità. Questo spostamento non solo contribuisce a democratizzare il potere epistemico, ma anche a promuovere relazioni più autentiche di fiducia e reciprocità, condizioni essenziali per la giustizia sociale ed educativa.

Tali trasformazioni, tuttavia, non possono realizzarsi senza affrontare le strutture profonde di discriminazione sistemica che operano all'interno delle università. Come sottolineano Santagati e Bertozzi, le dinamiche interpersonali tra docenti e studenti spesso rispecchiano le gerarchie i-

stituzionali che perpetuano l'esclusione⁶⁵. Superare queste dinamiche implica una riconfigurazione delle pratiche pedagogiche che inviti gli studenti a co-progettare i curricula, a impegnarsi in processi di riflessività e a confrontarsi con le eredità coloniali insite nella produzione del sapere. In questo senso, la partecipazione si configura non come un mero elemento procedurale, ma implica l'assunzione di una postura etica e politica, un impegno verso la corresponsabilità, il dialogo e la trasformazione.

Attraverso questi processi interconnessi, la decolonizzazione del sapere emerge, più che come una metafora, come una pratica concreta e continua che scardina le gerarchie epistemiche e afferma la legittimità di molteplici forme di conoscenza. È in questa prospettiva che si ritiene che il tema dell'inclusione vada reinterpretato: non come una questione di mero accesso alla formazione, ma come co-costruzione di spazi accademici plurali fondati sulla collaborazione, sul riconoscimento reciproco e sulla giustizia sociale.

In ultima analisi, la presenza e la partecipazione degli studenti con background migratorio sollecita l'università a diventare un laboratorio di trasformazione: un luogo in cui la diversità non è gestita, ma accolta; in cui l'apprendimento non è gerarchico, ma dialogico; in cui la produzione collettiva di conoscenza rispecchia la complessità e la ricchezza del mondo contemporaneo. In questa visione, l'inclusione non costituisce più un mero obiettivo istituzionale, ma una pratica epistemica condivisa, capace di rimodellare l'università come spazio che riflette e sostiene la pluralità delle società contemporanee.

Sebbene gli studenti di origine immigrata abbiano costituito il focus di questo contributo, le questioni di giustizia epistemica e sociale sollevate sono evidentemente trasversali a molteplici posizionalità marginali che nella realtà spesso si intersecano, dando luogo a forme di esclusione complesse e multidimensionali. Tali questioni ci interrogano infatti rispetto ai percorsi di ogni singolo studente e studentessa che affronta la sua esperienza universitaria con una qualche forma di disabilità, di svantaggio socio-economico, con una specifica identità di genere o orientamento sessuale o ancora provenienza da un contesto territoriale periferico. È verso una università capace di riconoscere questa pluralità – una università plurale, giusta e partecipativa – che le esperienze qui riportate sembrano suggerire di muoversi.

⁶⁵ M. Santagati, R. Bertozzi *Rethinking Interculturalism, Deconstructing Discrimination in Italian Schools*, «International Migration», 63 (2023), pp. 68-83.