

## **Cooperazione internazionale e Nepal: supportare studenti con disabilità e provenienti da gruppi emarginati negli studi universitari**

### **International Cooperation and Nepal: Supporting students with disabilities and marginalised groups in higher education**

Luca Decembrotto\*, Elena Pacetti\*\*

#### **Riassunto**

L'articolo mostra l'importanza della cooperazione internazionale per il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, approfondendo il progetto EATHEN, svolto in Nepal nel triennio 2019-2022. Il progetto, finanziato dall'Unione europea nel programma Erasmus+ Capacity Building in the field of higher education, mirava a sviluppare politiche per l'accesso equo agli studi universitari di studenti nepalesi con disabilità o provenienti da gruppi emarginati e zone remote del Nepal. Nell'articolo sono riportati alcuni nodi tematici riguardanti l'attuale situazione del Nepal rispetto all'educazione e all'inclusione e vengono ripresi i punti principali di sviluppo del progetto EATHEN, analizzandone le tappe, gli elementi di cambiamento e gli ostacoli riscontrati durante il periodo della pandemia. La presentazione del progetto è l'occasione per esporre alcune riflessioni più generali riguardanti il senso della cooperazione internazionale per le università, all'interno della cornice di una Terza missione volta a contribuire al bene pubblico.

**Parole chiave:** cooperazione internazionale, istruzione superiore, Nepal, Erasmus+, capacity building, educazione inclusiva.

#### **Abstract**

The paper shows the relevance of international cooperation for the Department

---

\* Ricercatore TD in Didattica e pedagogia speciale, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Alma Mater Studiorum Università di Bologna. E-mail: luca.decembrotto@unibo.it

\*\* Professoressa Associata in Didattica e pedagogia speciale, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Alma Mater Studiorum Università di Bologna. E-mail: elena.pacetti@unibo.it.

Sebbene il lavoro sia da considerarsi complessivamente il frutto di una riflessione comune e condivisa, i paragrafi 1, 2 sono attribuibili a Luca Decembrotto, mentre i paragrafi 3 e 4 a Elena Pacetti.

project, carried out in Nepal in the three-year period 2019-2022. The EU-funded project in the Erasmus+ Capacity Building in the field of higher education programme aimed to develop policies for equal access to higher education for Nepalese students with disabilities or from marginalised groups and remote areas in Nepal. In the paper, some thematic issues concerning the current situation in Nepal with respect to education and inclusion are reported on, and the main development points of the EATHEN project are reviewed, analysing its steps, elements of change and obstacles encountered during the pandemic period. The project is an opportunity to present some more general reflections on the meaning of international cooperation for universities, within the framework of a “Third Mission” aimed at contributing to the public good.

**Keywords:** international cooperation, higher education, Nepal; Erasmus+, capacity building, inclusive education.

*Articolo sottomesso: 15/03/2024, accettato: 16/05/2024*

## 1. Terza missione, Cooperazione internazionale e università

Le attività di Terza missione sono quelle che in ambito accademico tradizionalmente non riguardano le altre due missioni: la ricerca e la didattica. La maggior parte delle attività di Terza missione nasce e si sviluppa da attività di ricerca e formazione, ma coinvolge direttamente attori esterni all'università, che ne diventano una delle finalità: l'università si apre così alla società (locale, nazionale, globale) rispondendo a sollecitazioni civili, sociali, economiche (o una loro combinazione) (Boffo, Moscati, 2015). «La terza missione può dunque costituire il collegamento continuo tra le istanze dove la conoscenza viene prodotta e quelle dove prende forma la risposta concreta ai bisogni della società» (Capellari, 2014, p.141).

L'attività di cooperazione internazionale allo sviluppo rientra tra i campi d'azione dell'attuale assetto della Terza missione universitaria. Riprendendo la classificazione fornita da AVUR nel “Bando Valutazione della Qualità della Ricerca 2020-2024 (VQR 2020-2024)” – Decreto n. 8 del 31 ottobre 2023, la cooperazione internazionale afferisce alla «tematica relativa alla sostenibilità ambientale, alla inclusione e al contrasto alle disuguaglianze, con particolare riferimento agli obiettivi dell'Agenda ONU 2030». Si tratta di un argomento particolarmente affine alla Pedagogia e Didattica Speciale, attenta alla dimensione dell'utopia come ideale regolativo dell'educazione (Caldin, Guerra, 2017) e impegnata a promuovere questa prospettiva. La cooperazione è, infatti,

un'occasione per poter rendere sempre più inclusive le comunità, agendo anche fuori dai confini nazionali.

Il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna da molti anni considera l'orizzonte della cooperazione all'interno della propria attività accademica ordinaria, nella convinzione che l'università sia un luogo privilegiato di costruzione e di diffusione dei saperi, conoscenze da condividere (e co-costruire) con i territori. È patrimonio comune la necessità di tessere relazioni e cooperare per il sostegno dei processi fondamentali necessari allo sviluppo umano, in ogni luogo, tenendo conto della complessità dei contesti e mantenendo una postura il più possibile attenta a non introdurre elementi di colonizzazione culturale. All'interno di questa cornice il Dipartimento ha partecipato e promosso numerosi progetti di cooperazione internazionale in diverse parti del mondo (Guerra, Taddei, 2016; Caldin, Guerra, 2017; Cinotti, 2017; Dainese, 2017; Ferrari, 2017; Friso, 2017; Taddei, 2017; Cinotti *et al.*, 2018; Dainese, Ghedin, 2018; Emili *et al.*, 2018; Taddei, Pacetti, 2018; Pacetti, Soriani, Castellani, 2020; Pacetti, Soriani, 2023a; Pacetti, Soriani, 2023b), tra cui il Nepal.

La collaborazione con il Nepal è stata l'occasione per approfondire uno tra i più interessanti Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG) dell'Agenda ONU 2030 per le discipline pedagogiche: l'Obiettivo 4. Questo è centrato sul “fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”, al fine di rendere effettivamente fruibile il diritto allo studio (art. 26) sancito dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (UDHR). Tale obiettivo, estendibile a tutti i gradi scolastici, è articolato in diversi sotto-obiettivi. Due di questi offrono un ulteriore approfondimento riguardante l'accesso agli studi universitari: il traguardo 4.3 mira a garantire a ognuno un accesso equo all'istruzione, anche universitaria, economicamente vantaggiosa e di qualità; e il traguardo 4.5 mira a eliminare le disparità di genere nell'istruzione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale delle categorie protette, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene ed i bambini in situazioni di vulnerabilità. Due sotto-obiettivi che mettono le università nella posizione di essere, oltre che promotrici di cambiamento, anche uno dei contesti in cui quel cambiamento è incentivato per il benessere di tutte e tutti.

## 2. Il Nepal

Non potendo fornire un approfondimento esaustivo sull'attuale situazione del Nepal, di seguito sono riportati alcuni nodi tematici necessari al lettore per

poter contestualizzare il progetto di cooperazione interuniversitaria qui presentato.

Il Nepal è un paese multietnico, multilingue e multiculturale, caratterizzato da una grande diversità di popolazione e di conformazione geografica. Il territorio nepalese confina a nord con il Tibet/Cina e a sud con l'India ed è idealmente suddividibile in tre zone costituite dalla pianura del Terai, dalla collinavallata (Pahad) e dalla montagna (Himal), che con il Monte Everest arriva fino a un'altezza di 8.849 metri. Queste zone coincidono con diversi gradi di opportunità culturale e sociale. Secondo i dati preliminari del censimento del 2021 (UNFPA Nepal, 2023), la popolazione nepalese è di circa 29,2 milioni di persone (in crescita rispetto alle 26,5 milioni di persone registrate nel precedente censimento del 2011), con un significativo aumento della migrazione all'estero. Il Nepal ha un alto tasso di matrimonio infantile, nonostante le leggi lo vietino: una donna su cinque (22%) si sposa prima di diventare maggiorenne e il 3% si sposa prima di compiere 15 anni (UNFPA Nepal, 2023). Nel precedente censimento del 2011 sono state riconosciute 123 lingue parlate (Yadava, 2014), tenendo conto delle lingue madri e di quelle arcaiche (*ancestors language*). La popolazione è divisa in almeno 125 caste/gruppi etnici, tra cui 63 gruppi di popoli indigeni e diverse caste Dalit ("intoccabili"), ultime nella gerarchia delle caste. Queste, ancora molto radicate nella società, si basano su ruoli e aspettative ereditati dalla nascita e una limitata mobilità sociale<sup>1</sup>. E sebbene in Nepal ogni discriminazione riferita alle caste sia legalmente punita da diverso tempo, non a tutti sono garantite le stesse opportunità. Ad esempio, le donne, i Dalit e le comunità di regioni remote sono economicamente, socialmente e politicamente svantaggiati, avendo uno scarso accesso alle strutture statali (Acharya *et al.*, 2022) e rimanendo poco scolarizzate.

La prospettiva di una società inclusiva è stata progressivamente assunta dalle politiche educative nepalesi. La Costituzione del 2015, che sostituisce la precedente Costituzione *ad interim* introdotta nel 2007 a seguito della destituzione della monarchia e la nascita della Repubblica Federale Democratica, stabilisce il diritto all'istruzione di base per tutti i cittadini e le cittadine (art. 31.1), comprese le persone con disabilità. È garantita l'istruzione obbligatoria e gratuita fino al livello secondario (art. 31.2). Ai cittadini con disabilità e a quelli economicamente indigenti è garantita la gratuità degli studi universitari (art. 31.3). Alle persone con disabilità visive è garantito l'uso della scrittura Braille, così come alle persone con disabilità uditive è garantito l'uso della lingua dei segni (art. 31.4). Infine, è sancito il diritto delle comunità nepalesi (popolazioni

---

<sup>1</sup> In Nepal il cognome identifica anche la casta di appartenenza e cambiare il cognome è una delle possibili strategie per sottrarsi a questo legame (Folmar, 2007).

indigene) a ricevere un'istruzione nella propria lingua madre (art. 31.5). È sancito il diritto a preservare e promuovere la propria lingua, scrittura, cultura, civiltà culturale e patrimonio della comunità (art. 32.3). Una disposizione specifica è dedicata ai Dalit, che hanno diritto all'istruzione gratuita compresa l'università (art. 40.2) e a utilizzare, preservare e sviluppare le proprie tradizioni e conoscenze (art. 40.4). Nel 2010 è stata ratificata la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (CRPD) del 2006. Nel 2017 è stata adottata una politica di educazione inclusiva per le persone con disabilità (*The Act Relating to Rights of Persons with Disabilities*) basata sul principio di non discriminazione, in conformità alle raccomandazioni della CRPD e al nuovo quadro costituzionale. Successivamente è stato approvato il *National Education Policy 2019*, che tuttavia non ha una traduzione. A livello normativo il Nepal ha compiuto interessanti trasformazioni rispetto ai diritti dei propri cittadini, ma vi sono ancora difficoltà nel tradurre tali principi in azioni concrete, essendo la loro attuazione di competenza dei governi locali (Grimes *et al.*, 2021). Il censimento del 2011 ha rilevato che circa il 2 per cento (513.321 persone) della popolazione aveva una disabilità (Grimes *et al.*, 2021); tuttavia in quel censimento non sono stati adottati strumenti di misurazione che tengano conto di una definizione allineata all'ICF. Le categorie prese in considerazione sono più aderenti a un modello medico e hanno riguardato (Grimes *et al.*, 2021, p. 13): disabilità fisica (36,3), cecità/ipovisione (18,5), sordità/ipoacusia (15,4), problemi di linguaggio (11,5), disabilità multiple (7,5), disabilità mentali (6,0), intellettive (2,9), sordità e cecità assieme (1,8). Il concetto comune di disabilità è spesso associato a disabilità motorie o sensoriali, non permettendo una rilevazione accurata. Uno studio Human Rights Watch del 2019 ha evidenziato che, nonostante l'approvazione di nuove politiche sul tema dell'inclusione del 2017, persistono diverse barriere a un'educazione inclusiva e gli alunni con disabilità continuano ad affrontare ostacoli legati all'accesso all'istruzione, alla mancanza di supporto, alla segregazione e a insegnanti non preparati.

Esistono problemi di equità a tutti i livelli di istruzione, anche quello universitario. Molte persone con disabilità hanno un accesso limitato o nessun accesso alla scuola, in particolare se donne o provenienti da aree rurali (Eide, Lamichhane, Neupane, 2021). Sono stati svolti anche studi che hanno messo in luce la natura intersezionale di tali discriminazioni (Devkota *et al.*, 2021).

Su questi temi si è sviluppato il progetto EATHEN.

### **3. Il progetto EATHEN e le sfide dell'inclusione universitaria**

L'Unione Europea ha finanziato per il periodo 2019-2022 il progetto “*Equitable access to higher education for students with disabilities and students*”

*from marginalized groups in Nepal*” (EATHEN), sostenuto tramite il programma Erasmus+ KA2 – *Capacity Building in the field of Higher Education*. Il consorzio del progetto di cooperazione internazionale interuniversitaria è composto da tre università nepalesi (Tribhuvan University, TU; Kathmandu University, KU; Nepal Open University, NOU) e il Ministero dell’Educazione, della Scienza e della Tecnologia in Nepal (MoEST), assieme a tre università europee: la Jamk University of Applied Sciences (JAMK) in Finlandia, la Masaryk University (MU) in Cechia e l’Alma Mater Studiorum – Università di Bologna in Italia. L’obiettivo principale del progetto è stato quello di favorire e migliorare le pratiche inclusive e l’accesso all’istruzione superiore universitaria in Nepal, per studenti con disabilità o provenienti da regioni e gruppi emarginati. Per raggiungere questo obiettivo, il progetto si è concentrato sullo sviluppo di strutture organizzative all’interno delle università, sul miglioramento del contesto di vita universitario e sulla creazione di servizi di supporto per studenti.

### 3.1. Le attività svolte in EATHEN

I progetti Erasmus+ di Capacity Building in Higher Education hanno l’obiettivo di supportare i cosiddetti Paesi Terzi (ovvero non facenti parte dell’Unione Europea) nel miglioramento della qualità dell’istruzione superiore, anche tenendo conto delle esigenze del mercato del lavoro; rafforzare la capacità di governance, gestione, monitoraggio e internazionalizzazione; di promuovere un’istruzione inclusiva; di promuovere e aumentare la cooperazione con l’Unione Europea e altre istituzioni, nonché lo scambio di buone pratiche; di progettare nuovi percorsi formativi o migliorare quelli esistenti (azione di modernizzazione) per migliorare il livello di competenze e occupabilità degli studenti; migliorare la qualità del sistema educativo attraverso la formazione iniziale e continua degli insegnanti (European Commission, 2023).

«*Capacity-building is defined as the process of developing and strengthening the skills, instincts, abilities, processes and resources that organizations and communities need to survive, adapt, and thrive in a fast-changing world*» (UN, s.d.). Nei documenti europei, il concetto di capacity building è associato a quello di sviluppo pianificato di conoscenze, competenze, capacità e della loro gestione da parte di un’organizzazione attraverso l’acquisizione, gli incentivi, la tecnologia e/o la formazione (EPRS, 2017). Il capacity building è fondamentale per raggiungere la crescita economica, ridurre la povertà e promuovere l’uguaglianza delle opportunità: si tratta di nuove sfide per le università, le organizzazioni non governative e altre organizzazioni di interesse pubblico. È necessario, dunque, progettare approcci olistici e sistemici per lo sviluppo di competenze umane e istituzionali (Moock, 2004).

Parlare di *capacity building* implica parlare di empowerment e identità, due caratteristiche che consentono alle organizzazioni e alle persone di adattarsi ed evolvere (Morgan, 2006). Possiamo identificare due tipi di “capacities”: quelle *hard*, come le infrastrutture, la tecnologia, le risorse umane, e quelle *soft*, come l’organizzazione della conoscenza o lo sviluppo di procedure organizzative (Horton *et al.*, 2003). Entrambe sono importanti, ma il solo investimento nelle capacità *hard* raramente porta al miglioramento della qualità organizzativa se non è accompagnato dal rafforzamento delle capacità *soft*, come la leadership strategica, la gestione dei programmi e dei processi e le reti.

Diventa quindi necessario integrare una prospettiva sociale nel *capacity building*, riconoscendo che l’apprendimento si sviluppa a partire dalle relazioni e dalle interazioni sociali. L’attenzione non va concentrata solo sulle strutture formali e sui processi di apprendimento, ma anche sugli scambi informali e sulle relazioni tra i partecipanti, nonché sul valore attribuito all’apprendimento e alla conoscenza all’interno della cultura degli stakeholders (Serrat, 2009).

In questo senso possiamo così parlare di *capacity development*, che oltre che sulla costruzione di competenze, apprendimento e della loro gestione, sottolinea la capacità di mantenerle e continuare a svilupparle, in un’ottica di sostenibilità. *Capacity development* è quel processo attraverso il quale le organizzazioni, le persone, e la società attivano, rafforzano, creano, adattano e mantengono le capacità nel tempo (OECD/DAC, 2010). In questo tipo di interventi aspetti quali l’appropriazione locale, il partenariato, il coinvolgimento di tutti gli attori, anche a livello politico, la sostenibilità del cambiamento, l’impegno della società civile, risultano cruciali per il raggiungimento e il mantenimento degli obiettivi (EPRS, 2017).

Con queste premesse e per raggiungere gli obiettivi e produrre risultati sostenibili, il progetto si è concentrato in modo particolare sul concreto sviluppo dei centri di supporto universitari (che ha compreso la creazione di spazi accessibili ed equipaggiati con strumenti tecnologici inclusivi), sugli aspetti organizzativi e gestionali dei servizi offerti dalle università, sullo sviluppo di conoscenze e competenze necessarie al funzionamento dei servizi stessi. I principi inclusivi sono stati adottati come riferimento da seguire nelle politiche, nelle linee guida, nella qualità dell’istruzione e nelle pratiche, ed è per questo che anche il MoEST è stato coinvolto nel progetto.

Il progetto originario ha subito alcune modifiche e adattamenti a causa di una situazione che nessuno aveva potuto prevedere: la pandemia da covid-19. Dopo una prima missione in Nepal a inizio progetto (novembre 2019) non è stato più possibile lavorare in presenza fino a maggio 2022 e tutte le attività sono state rimodulate diventando a distanza, pur nella complessità della situazione. È indubbio, infatti, che i partecipanti al progetto abbiano impiegato di-

verso tempo per implementare strategie comunicative efficaci, per riorganizzare le fasi e il calendario del progetto stesso, per definire le nuove priorità, con la speranza (purtroppo vana) che la situazione pandemica si potesse superare in tempi brevi e si potesse tornare alla “normalità”.

Nonostante ciò, la quasi totalità degli obiettivi previsti è stata raggiunta, anche se con diverse difficoltà. Complessivamente sono stati istituiti i 5 centri di supporto previsti per studenti con disabilità e provenienti da gruppi emarginati: 3 per la Tribhuvan University (che ha diversi campus nel paese), 1 per la Nepal Open University e 1 per la Kathmandu University. Ma le tempistiche sono state più lunghe del previsto, in particolare per quanto ha riguardato i lavori di edilizia nei centri e l’acquisto di hardware e software per equipaggiarli, anche a causa di una difficoltà a reperire quanto necessario sul mercato nepalese.

Il cuore del progetto, ovvero la ricerca di base sugli studenti con disabilità e provenienti da gruppi emarginati, l’analisi dei bisogni dello staff universitario, le visite nei paesi europei e la formazione, è stato realizzato, pur con tempistiche differenti dalla progettazione iniziale. Tutte le attività sono state accompagnate da un processo di monitoraggio e valutazione per assicurare la qualità di quanto svolto.

### 3.2. *Sviluppare inclusione in ambito universitario*

In un progetto di *capacity building/development* le Università europee hanno principalmente avuto un ruolo di supporto e accompagnamento nei confronti dei partner nepalesi, volto a individuare insieme i bisogni, a definire gli obiettivi prioritari, a progettare le azioni più efficaci a raggiungere tali obiettivi, a consentire la creazione di network e la collaborazione tra università, Ministero e organizzazioni del territorio. Considerando le situazioni profondamente diverse tra i paesi coinvolti, un grande lavoro iniziale è stato fatto per condividere un linguaggio comune e per comprendere quali studenti universitari avrebbero beneficiato dei centri di supporto: la riflessione, basata su ricerche svolte sul campo dai colleghi nepalesi, ha evidenziato che rispetto agli studenti con disabilità, allo stato attuale in Nepal accedono all’università (o potenzialmente potrebbero farlo se supportati) soprattutto studenti con disabilità motorie e/o sensoriali, mentre gli studenti provenienti da gruppi emarginati sono soprattutto quelli che vivono situazioni economiche svantaggiate, oppure provengono da contesti remoti o appartengono a gruppi etnici/ caste discriminate. Va sottolineato che nel contesto nepalese i disturbi specifici dell’apprendimento non sono ancora sufficientemente conosciuti e diagnosticabili; quindi in questo progetto non è stato possibile prenderli in considerazione

Due tipologie di attività, in particolare, e in linea con i progetti Erasmus+ KA2, sono risultate cruciali nello sviluppo di pratiche inclusive nell'higher education: le formazioni e le visite sul campo. Le formazioni sono state progettate con i coordinatori delle università partecipanti sulla base di un questionario di analisi dei bisogni di coloro che avrebbero poi lavorato nei centri di supporto universitari (con funzioni amministrative e tecniche). L'Università di Bologna si è occupata in particolare della parte di formazione sull'educazione inclusiva: non potendo svolgersi in presenza (come previsto inizialmente), l'attività è stata realizzata a distanza in modalità intensiva (10 sessioni da 3 ore ciascuna in due distinte settimane a novembre 2021 e gennaio 2022).

Il corso ha avuto l'obiettivo di familiarizzare i partecipanti con il concetto di inclusione per essere in grado di affrontare il lavoro quotidiano nei centri con un reale approccio inclusivo. In particolare, obiettivi principali sono stati:

- aumentare la consapevolezza dell'importanza della politica di inclusione in Nepal e nelle istituzioni di istruzione superiore;
- approfondire i principali documenti internazionali sulla disabilità e l'inclusione;
- identificare le rappresentazioni sociali della disabilità e dei gruppi emarginati in Europa e in Nepal;
- progettare linee guida, politiche universitarie, strutture e ruoli nei centri di supporto;
- applicare i principi dell'inclusione nelle università, nel lavoro quotidiano e nei processi decisionali.

La formazione online non è stata di tipo "tradizionale" o basata solo sui contenuti, ma le conoscenze e le competenze sono state co-costruite e condivise socialmente attraverso attività di discussione e cooperative learning, alternando la lingua inglese e il nepalese (mediato dai coordinatori) per facilitare la partecipazione di tutti.

Il progetto prevedeva, inoltre, visite presso la JAMK University in Finlandia, la Masarik University in Cechia, l'Università di Bologna in Italia, con l'obiettivo di esplorare e comprendere il funzionamento dei servizi a supporto degli studenti universitari con disabilità o con bisogni specifici: di norma le visite di scambio vengono svolte all'inizio di un progetto, ma a causa del covid questo non è stato possibile. Si è quindi optato per alcune visite virtuali a inizio progetto, con la possibilità di conoscere le buone pratiche di tali servizi e di incontrarne i principali attori. Nella primavera del 2022 è stato invece possibile realizzare concretamente tali viaggi, che nella sede bolognese hanno permesso anche di visitare scuole, incontrare studenti universitari, conoscere altri enti che lavorano con l'università sull'inclusione, alternando agli incontri momenti di

riflessione e discussione per implementare la consapevolezza e consolidare le competenze.

I risultati di EATHEN, con la creazione dei centri di supporto, la definizione delle linee-guida per garantire servizi agli studenti, la formazione del personale, hanno evidenziato che sviluppare inclusione nelle università è un processo che richiede tempi molto lunghi e il rafforzamento delle strutture organizzative e gestionali delle università stesse, proprio per garantire la stabilità e la continuazione di questi servizi. Siamo dunque ancora nella fase iniziale.

#### 4. Sviluppi futuri: verso una comunità inclusiva

Al termine del Progetto EATHEN i rapporti tra i partecipanti non si sono conclusi e le collaborazioni sono continuate, sempre in un'ottica di scambio, confronto e supporto. Il partenariato ha progettato una nuova fase di ricerca e innovazione che va nella direzione di un supporto agli studenti universitari con disabilità o provenienti da gruppi emarginati (ma potenzialmente allargabile anche a tutti gli studenti e le studentesse) in tutte le fasi della vita accademica, a partire dall'orientamento iniziale fino ad arrivare alla ricerca di un lavoro. Per fare ciò si è evidenziata ancor di più la necessità di costruire reti solide con enti del terzo settore, mondo del lavoro, associazioni, ong, sistema dei media per costruire comunità inclusive che possano lavorare insieme per garantire a tutti l'accesso all'istruzione universitaria.

Terza missione, cooperazione allo sviluppo o *public engagement*? «Non si può non osservare come la Terza Missione appaia emergere [...] come il contenitore più adatto ad un ruolo accademico che intenda concorrere alla definizione ed al conseguimento di obiettivi comuni a tutta la società e intesi a rafforzare la democrazia. [...]. L'università dovrebbe essere consapevole che la prima forma di accountability risiede nella consapevolezza di dover contribuire al bene pubblico» (Boffo, Moscati, 2015, p. 265). Il concetto *public engagement* raccoglie questa sfida, descrivendo la pluralità di modi con cui l'università condivide con il pubblico le sue attività e i benefici dell'istruzione superiore e della ricerca: in cui il termine *engagement* rappresenta un processo bidirezionale, che prevede interazione e ascolto, con l'obiettivo di generare vantaggi reciproci (NCCPE, s.d.). Se il *public engagement* è comunicazione, consultazione e partecipazione (Rowe *et al.*, 2005), nel progetto EATHEN tutti i partner coinvolti sono stati protagonisti attivi capaci di condividere e co-costruire insieme competenze, servizi, buone pratiche per realizzare contesti universitari inclusivi in Nepal e in Europa. Si tratta di un processo che va oltre la conclusione mate-

riale del progetto stesso, sia per le ricadute in termini di risultati, sia per la trasformazione che le singole persone e le loro organizzazioni, in primis, ma anche le reti di riferimento, la società civile, attivano e rendono possibile.

## Riferimenti bibliografici

- Acharya K.K., Dhungana R.K., Guragain, H.P. (2022). The position of marginalized groups in the elite captured local level planning process in Nepal. *Nepal Public Policy Review*, 2: 1-26. Doi: 10.3126/nppr.v2i1.48394.
- Boffo S., Moscati R. (2015). La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori. *Scuola democratica*, 6(2), 251-272.
- Caldin R., Guerra L. (2017). Università e Cooperazione Educativa Internazionale. I motivi di un impegno condiviso. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(2), 129-131.
- Capellari S. (2014). La terza missione dell'Università: un canale di trasmissione di conoscenza tacita e codificata. In: Chies, L., Graziosi, G. (eds.). *Iscritti, Laureati e Transizioni al lavoro: l'Università di Trieste* (pp. 137-151). Trieste: EUT.
- Cinotti A. (2017). Donne con disabilità. Processi inclusivi in Palestina. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(2), 166-173.
- Cinotti A., Ferrari L., Righini G., Emili E.A. (2018). Il progetto MUSE. Migliorare l'accesso, la partecipazione e l'apprendimento degli studenti disabili nelle università dell'America Latina. *Education Sciences & Society*, 9(1): 81-95.
- Dainese R. (2017). Formazione universitaria e prospettive inclusive in Kosovo. Riferimenti storici e nuove progettualità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(2): 151-157.
- Dainese R., Ghedin E. (2018), L'ICF-CY per la promozione dei processi inclusivi nei contesti educativi nella Repubblica del Kosovo. *Studium educationis*, 19: 111-123.
- Devkota H.R., Clarke A., Murray E., Kett M., Groce N. (2021). Disability, Caste, and Intersectionality: Does Co-Existence of Disability and Caste Compound Marginalization for Women Seeking Maternal Healthcare in Southern Nepal? *Disabilities*, 1(3), 218-232. Doi: 10.3390/disabilities1030017.
- Eide A.H., Lamichhane K., Neupane S. (2021). Gaps in access and school attainments among people with and without disabilities: a case from Nepal. *Disability and Rehabilitation*, 43(14): 1995-2000.
- Emili E.A., Ferrari L., Cinotti A., Righini G. (2018). The MUSE project. Improving access, participation and learning of students with disability in Latin American universities. *Education Sciences & Society*, 1: 81-95.
- EPRS – European Parliamentary Research Service (2017). *Understanding capacity-building/ capacity development. A core concept of development policy*. [https://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/BRIE/2017/599411/EPRS\\_BRI\(2017\)599411\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/BRIE/2017/599411/EPRS_BRI(2017)599411_EN.pdf) (ultimo accesso: 10/03/2024).

- European Commission (2023). *Erasmus+ Programme Guide*. [https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus%2BProgramme-Guide\\_EN.pdf](https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus%2BProgramme-Guide_EN.pdf) (ultimo accesso: 7/03/2024).
- Ferrari L. (2017). Implementazione e sostenibilità di nuove tecnologie in El Salvador. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(2): 158-165.
- Folmar S. (2007). Identity politics among Dalits in Nepal. *HIMALAYA, the Journal of the Association for Nepal and Himalayan Studies*, 27(1), 6: 41-53.
- Friso V. (2017). Profili professionali e reti territoriali in Albania. *La Pedagogia Speciale negli insegnamenti universitari. L'integrazione scolastica e sociale*, 16(2): 174-181.
- Grimes, P., et al. (2021). *Disability-Inclusive Education Practices in Nepal*. Kathmandu: United Nations Children's Fund Regional Office for South Asia.
- Guerra L., Taddei A. (2016). The "Diplomado para docentes de apoyo a la inclusión": training as a factor of empowerment in El Salvador. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 11(1): 19-40.
- Horton, D. et al. (2003). *Evaluating capacity development: experiences from research and development organizations around the world*. The Netherlands & Canada: ISNAR, CTA, IDRC.
- Human Rights Watch (2019). Nepal. Events of 2018. <https://www.hrw.org/world-report/2019/country-chapters/nepal> (ultimo accesso: 8/03/2024).
- Moock J.L. (2004). *How We Invest in Capacity Building*. Rockefeller Foundation.
- Morgan P. (2006). *The Concept of Capacity*. Brussels: ECDPM.
- OECD/DAC (2010). Inventory of donor approaches to capacity development: what we are learning. Retrieved from [https://capacity4dev.europa.eu/library/inventory-donor-approaches-capacity-development\\_en](https://capacity4dev.europa.eu/library/inventory-donor-approaches-capacity-development_en) (ultimo accesso: 11/03/2024).
- NCCPE -National Co-ordinating Centre for Public Engagement (s.d.). *Introducing Public Engagement*. <https://www.publicengagement.ac.uk/introducing-public-engagement> (ultimo accesso: 14/03/2024).
- Pacetti E., Soriani A., Castellani D. (2020). L'uso dell'Index for Inclusion and Empowerment e lo sviluppo dell'idea di didattica inclusiva nelle scuole Palestinesi dell'area di Gerusalemme Est. *Italian journal of special education for inclusion*, 8(1): 490-509.
- Pacetti E., Soriani A. (2023a). *Guidelines for inclusive education in the Gaza Strip, Palestine*. Rimini: NFC Edizioni.
- Pacetti E., Soriani A. (2023b). Inclusive Technology-mediated School-family Communication in Contexts of Social Violence: A Proposal for Guidelines for Schools and Families in Gaza. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 23(2): 45-57.
- Rowe G., Frewer L. (2005). A Typology of Public Engagement Mechanisms. *Science, Technology and Human Values*, 30(2): 251-290.
- Serrat O. (2009). Building a Learning Organisation. *Knowledge Solutions*, 46: 1- 7.
- Taddei A. (2017). Università e Cooperazione Italiana in El Salvador. Un'indagine sui laboratori per la Scuola Inclusiva a Tempo Pieno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(2): 132-143.
- Taddei A., Pacetti E. (2018). Rafforzare le comunità educative in contesti vulnerabili: un Index for inclusion and empowerment in Palestina. In: C. Giacconi, N. Del Bianco, a cura di, *In azione. Prove di inclusione* (129-152). Milano: FrancoAngeli.

- UNFPA Nepal (2023). *The 2021 Nepal Population and Housing Census Support Project*.
- United Nations (s.d.). *Capacity Building*. <https://www.un.org/en/academic-impact/capacity-building> (ultimo accesso: 12/03/2024).
- Yadava Y.P. (2014). Language use in Nepal. In CBS & UNFPA, *Population monograph of Nepal 2014*, 2: 51-72.