

Geografie del sapere e disuguaglianze dello spazio educativo transnazionale. Ai confini dell'Università

Paolo Do

This article proposes a transnational perspective for studying the contemporary university in its relations with the market and the nation-state. Drawing on the case studies of Singapore and Hong Kong, it analyses how the university is currently configured within global and inter-institutional networks, operating along regional and transnational corridors of education, research, and mobility. In this context, the university not only loses its anchoring in national cultural construction, but also actively contributes to the disarticulation of the link between state, citizenship, and education. The emerging model is that of an institution oriented towards managerial logics and shaped by the principle of excellence, which redefines the categories of public and private, as well as the very boundaries of citizenship. Rather than reinforcing national identities, transnational dynamics accentuate inequalities and restructure forms of social inclusion within a multiscalar educational space.

1. Università, Stato e mercato in prospettiva transnazionale

Il rapporto tra università e mercato, così come la relazione tra questa istituzione e lo Stato-nazione, è tradizionalmente analizzato all'interno dei confini territoriali nazionali, assumendo lo Stato-nazione come unità di riferimento per lo studio dell'istruzione universitaria. Questo approccio, tuttavia, tende a ignorare le dinamiche globali e transnazionali che oggi caratterizzano in modo crescente il panorama accademico. La prospettiva transnazionale è la chiave analitica adottata in questo articolo per indagare le interazioni tra lo Stato-nazione, la mercificazione del sapere e l'università. Quest'ultima è infatti sempre più inserita in reti inter-istituzionali e transfrontaliere che si sviluppano lungo assi regionali e globali. In tale contesto, concetti come hub, corridoi e gateway diventano strumenti utili a descrivere una logistica dell'educazione che sfida le tradizionali forme di territorialità nazionale. L'università, da questa prospettiva, non è più radicata esclusivamente in uno spazio statale, ma si riconfigura nella produzione e circolazione del sapere oltre i confini delle giurisdizioni nazionali (Do 2019).

L'analisi è situata nel contesto dell'Est Asia dove, all'inizio del nuovo millennio, alcuni Stati-nazione iniziano a pensare l'università come infrastruttura regionale. Il Regional Hub of Education (RHE), che si fonda sulla crescente mobilità regionale e transnazionale non solo degli studenti, ma anche degli accademici, dei programmi di studio e delle stesse università attraverso la creazione di campus satelliti su scala globale, ridisegna lo spazio dell'istruzione terziaria e delle sue istituzioni (Ross 2006; McBurnie, Ziguras 2010). L'università diventa una leva di competitività economica e geopolitica, funzionale alla conquista di una posizione centrale nell'economia globale ad alto valore aggiunto. In questo scenario convivono modelli organizzativi eterogenei (istituzioni private e pubbliche, in franchising, transfrontaliere, orientate alla ricerca o alla formazione professionale) e regimi temporali differenziati (sistemi semestrali, annuali, biennali, triennali) (Zhang 2009). Queste configurazioni si intrecciano in

formazioni originali tra il territorio nazionale e l'internazionalizzazione tracciata dai principi della liberalizzazione economica.

È nella spazialità di originali assemblaggi istituzionali, forme miste, flessibili e adattive, dove risulta difficile tracciare confini netti tra pubblico e privato che si colloca l'oggetto di studio di questo contributo. Osservata attraverso la lente del RHE, l'università lascia intravedere un orizzonte in cui le gerarchie del passato vengono ridislocate e assumono nuove forme, e in cui le precedenti divisioni fondate sulla lingua e sulla cultura nazionale, pur non scomparse, si riorganizzano secondo configurazioni inedite che questo articolo si propone di esplorare.

L'analisi si concentra su Singapore e Hong Kong, due Regional Hub of Education (RHE) comparabili per il modo in cui l'università è stata incorporata nelle strategie di sviluppo urbano, economico e geopolitico. Queste due città-Stato (o quasi) condividono la centralità dello Stato come regista, pur ricorrendo in modo estensivo a logiche di mercato. In entrambi i contesti, infatti, il RHE emerge come risultato di politiche pubbliche che pianificano l'offerta formativa, selezionano le istituzioni straniere ammesse, regolano i flussi migratori studenteschi e accademici, orientano gli investimenti pubblici nella ricerca. Il mercato è presente, ma incardinato entro una governance statale forte, che ne definisce condizioni, priorità e margini operativi. In questa cornice, l'università funziona come una piattaforma regionale capace di mediare, tradurre e canalizzare flussi di formazione e lavoro qualificato su scala sovranazionale.

2. Metodologia della ricerca e corpus dei dati

Questo studio è stato condotto attraverso una combinazione di tecniche qualitative. I dati, di natura sociologica, provengono da appunti sul campo, registrazioni audio e conversazioni raccolte durante un lavoro sul campo svolto tra il 2009 e il 2019.

L'osservazione partecipante è stata realizzata attraverso un periodo di soggiorno presso un'università di Hong Kong, durante i quali ho preso parte alla vita accademica della Hong Kong Shue Yan University (HKSYU).

Le interviste qualitative hanno costituito lo strumento principale di raccolta dei dati. Esse sono state condotte tra Shanghai, Hong Kong e Singapore e hanno coinvolto docenti, studenti e professionisti attivi nel settore dell'internazionalizzazione dell'higher education, inclusi organizzazioni centrali nei processi di valutazione e classificazione accademica, quali l'Academic Ranking of World Universities (ARWU), il Center for World-Class Universities (CWCU) e la multinazionale Clarivate. A Hong Kong e a Singapore sono state realizzate interviste sia in università pubbliche collocate tra le prime posizioni nei ranking regionali, sia in istituzioni private escluse da tali classificazioni. Condotte in lingua inglese, hanno seguito un modello flessibile semi-strutturato, basato su una traccia aperta piuttosto che su un insieme standardizzato di domande.

Nel complesso, il corpus empirico comprende oltre sessanta interviste. In una prima fase della ricerca (2009–2013) sono state condotte circa cinquanta interviste in presenza; nella fase successiva le interviste sono state realizzate da remoto. Sebbene non recente, il materiale empirico raccolto mantiene una piena pertinenza analitica nel contesto attuale. Le trasformazioni dell'higher education in East Asia sono state rapide e profonde (Shin 2015), ma, dalla fine degli anni Novanta a oggi, hanno seguito una

traiettorie complessivamente coerente (Horta 2023). Le interviste raccolte consentono dunque di ricostruire, in una prospettiva di medio periodo, il consolidamento delle strategie di internazionalizzazione e l'emersione dei primi modelli di RHE. Il loro valore risiede nella possibilità di comprendere gli specifici assetti organizzativi, discorsivi e professionali che, nel tempo, si sono stabilizzati fino a confluire nella configurazione attuale. Nel presente contributo si presenta una selezione del materiale complessivo, coerente con gli obiettivi analitici della ricerca.

3. *Analisi della letteratura*

3.1. *Stato, mercato e sviluppo economico nell'Asia post-1997*

L'inizio del nuovo millennio segna, nella regione dell'Asia orientale, una profonda riconfigurazione dei rapporti tra Stato, mercato e università (Do 2010). A partire dalla crisi finanziaria asiatica del 1997, i governi di Corea del Sud, Taiwan, Hong Kong e Singapore hanno progressivamente ridefinito il ruolo dell'istruzione universitaria, trasformandola in un nodo strategico per lo sviluppo economico, l'attrazione di capitali e il posizionamento competitivo su scala globale (Marginson, Rhoades 2002, 2006; Altbach, Umakoshi 2004).

L'università diviene infrastruttura produttiva per la transizione verso un'economia della conoscenza (Lee, Gopinathan 2008). In particolare, l'espansione dell'istruzione universitaria si configura come una risposta diretta, e prevalentemente orientata a finalità macroeconomiche, alla crisi finanziaria del 1997 (Adams 2006).

L'istruzione universitaria assume il carattere di politica pubblica anticiclica, orientata all'attrazione di investimenti stranieri e allo sviluppo delle competenze necessarie per integrarsi nelle catene globali del valore. Oggi le città stato di Singapore e Hong Kong sono hub regionali che promuovono servizi educativi accanto a quelli finanziari che hanno conquistato, attraverso l'educazione universitaria, una posizione dominante nell'economia globale ad alto valore aggiunto (Sassen, 2001; Chan, Ng 2008). Questo è stato possibile dalla deregulation dei servizi educativi attraverso gli accordi GATS dell'Organizzazione Mondiale del Commercio (WTO) che, a partire dal 2000 (Fujie 2005), hanno aperto il settore dell'istruzione a logiche prettamente di mercato, promuovendo una crescente liberalizzazione di diversi segmenti dell'educazione universitaria a livello transnazionale (WTO 2007a; 2007b). Questa apertura ha coinvolto cinque categorie principali di servizi educativi, connotate da un orientamento sempre più marcatamente commerciale: 1. spin-off aziendali connessi agli atenei, che offrono corsi, stage e titoli di studio attraverso partnership pubblico-privato; 2. provider for-profit, ossia soggetti privati specializzati nella commercializzazione di servizi educativi a pagamento; 3. università virtuali, strutture interamente digitali che operano oltre i confini nazionali; 4. università tradizionali che offrono corsi online, spesso destinate a studenti internazionali; 5. progetti imprenditoriali a scopo di lucro promossi da istituzioni accademiche pubbliche o private (Ross 2006).

Il principio neoliberista di deregolamentazione e liberalizzazione economica ha ridefinito radicalmente l'istruzione terziaria trasformandola in un servizio commerciabile su scala globale (Naidoo 2007). I GATS hanno incentivato gli Stati a trattare l'educazione come settore economico piuttosto che come strumento di

sviluppo nazionale o culturale. Oggi l'educazione universitaria costituisce uno dei comparti più redditizi del mercato globale dei servizi, il cui volume d'affari, già prima della crisi finanziaria globale del 2008, si avvicinava a quello del settore dei servizi finanziari (Knight 2002; Marginson, van der Wende 2007). Un caso emblematico di questa trasformazione è rappresentato dall'Australia, che ha progressivamente fatto dell'istruzione terziaria una delle principali voci dell'export nazionale. Nel 2024, i servizi avanzati legati alla formazione universitaria rivolta agli studenti internazionali hanno infatti rappresentato il quarto comparto economico per valore generato, superato soltanto dall'industria del ferro, carbone e gas (Olsen 2024).

In questo contesto, l'università assume sempre più i tratti di un attore economico operante in un mercato transnazionale, mentre l'espansione dell'istruzione universitaria è guidata dai principi di mercato nonché dalla capacità di intercettare flussi di studenti-consumatori in grado di sostenere economicamente l'accesso alla formazione.

3.2. Utente, consumatore, cliente: la riscrittura economica dell'esperienza universitaria

I termini consumatore e utente vengono utilizzati da molti autori per descrivere le scelte, i comportamenti e le attitudini degli studenti alle prese con lo studio: una grammatica che ha riscritto il senso dell'apprendimento nell'università trasformandolo in qualcosa di profittevole e misurabile, attribuendogli valore economico (Readings 1996). La parola utente rimanda a un'ambigua, se non contraddittoria, dimensione del suo significato; come scrive Ippolita: "La prima dimensione è quella di 'colui che usa', ossia che non produce e che semmai consuma. Il secondo significato ha a che fare con un certo grado di passività, infatti non è previsto che l'utente interagisca con il servizio, se non entro certi limiti ben definiti. Per personalizzarlo, ma non per modificarlo. 'Usa', ma in qualche modo è il soggetto attivo della propria passività, in un ambiente costruito per contenerlo" (Ippolita 2017: 268). La categoria di consumatore, piuttosto che quella di utente, sostituiscono qualsiasi riferimento alla cultura nazionale laddove quest'ultima (con i suoi valori, simboli, pratiche, narrazioni storiche) viene messa in secondo piano rispetto a una sorta di "identità commerciale globale" definita più da ciò che si consuma che dalla propria appartenenza politica o culturale.

Al di là delle differenze nazionali e regionali e delle singolari specificità locali, è l'intimo rapporto tra l'istituzione universitaria e le forze di mercato che fonda l'attuale architettura dell'istruzione universitaria in Est Asia. Secondo Yossi Shavit la dimensione sociale dell'educazione è sostituita dalla logica della valorizzazione e la ragione economica riempie l'esperienza di frequentare un corso di laurea (Shavit *et al.* 2007). Il linguaggio performativo neoliberale trasforma così quest'istituzione nel più appropriato strumento alla socializzazione della produzione, a discapito di altre forme educative possibili.

In questa prospettiva, la commercializzazione dell'istruzione è socializzazione alla proprietà intellettuale, mentre gli elementi soggettivi del processo parlano il linguaggio della valorizzazione economica (Do 2019). Se l'università, ancora oggi, preserva la sua qualità di "istituto della traduzione" capace di trasferire differenti saperi verso un idioma nazionale, tale operazione non è più rivolta a un soggetto nazionale fondato sui diritti di cittadinanza, ma è orientata verso un soggetto culturale fondato sul diritto

della proprietà intellettuale (Solomon 2019). In altre parole, l'università emerge come istituto della valorizzazione economica che fa dell'educazione lo strumento di socializzazione al mercato e alle sue convenzioni, dove la figura del cliente e le aspettative del consumatore trasformano l'essere studente in un'esperienza formativa che è anzitutto una relazione economica dove la riproduzione del sapere si dà attraverso le forze del mercato.

3.3. Università tra selettività e mercato: la dinamica status/clienti e la produzione di gerarchie

In questa cornice, l'università si riconfigura attraverso una dinamica duale, in cui coesistono due orientamenti distinti che modellano altrettante strategie istituzionali. È possibile definire questi orientamenti con i termini di “client-oriented” e “status-oriented” (Ballarino 2009).

Le università orientate allo status sono impegnate in attività volte ad accrescere il proprio prestigio attraverso l'esclusione sociale praticata mediante l'innalzamento dei criteri di ammissione: la selettività diventa il dispositivo per rafforzare la reputazione dell'istituzione. Quelle orientate ai clienti adottano criteri di ammissione flessibili nell'ottica di ampliare la propria base studentesca e garantire sostenibilità economica attraverso un maggior numero di iscrizioni. In questa logica l'accesso viene privilegiato rispetto alla selezione.

Questi due modelli danno vita a un processo di differenziazione del sistema universitario dove a un livello composto da istituzioni selettive e prestigiose, orientate alla competizione internazionale per lo status, ne troviamo un altro meno selettivo e dal profilo più commerciale.

In questa configurazione la cultura nazionale è sostituita dal discorso sull'“eccellenza” (Mohrman *et al.* 2008; Readings 1996) che giustifica e legittima una riallocazione differenziale delle risorse pubbliche sempre più concentrate in un ristretto numero di istituzioni per renderle competitive nel panorama accademico globale.

Un esempio emblematico di tale orientamento è offerto dalla politica universitaria cinese di fine anni Novanta. Nel 1995, il governo centrale di Pechino lanciò il Progetto 211, il cui nome richiama il XXI secolo (“21”) e l'obiettivo di sviluppare almeno 100 università strategiche (“1”). Il programma ha coinvolto 106 atenei, selezionati per ricevere maggiori investimenti. A questo ha fatto seguito, nel maggio del 1998, il più selettivo Progetto 985, con il quale il governo ha individuato un numero ancora più ristretto di università dove concentrare risorse e attenzione, nella prospettiva di creare veri e propri centri di eccellenza accademica globale.

Questa è la logica sottesa al modello delle cosiddette World Class Universities (WCU), divenute elementi centrali nei processi contemporanei di massificazione selettiva dell'istruzione universitaria (Hazelkorn 2011; Mohrmana *et al.* 2008). In tale contesto, risorse economiche e finanziamenti pubblici tendono a concentrarsi progressivamente in un numero ristretto di atenei, ritenuti capaci di competere su scala globale in termini di produzione scientifica, attrattività internazionale e posizionamento nei ranking¹.

¹ Muovendo da questi presupposti è possibile spiegare la crescente importanza che hanno assunto i ranking delle università a livello nazionale e globale dove le posizioni occupate dalle università sono ordinatamente classificate, sono identificabili pubblicamente e a prima vista, legittimamente considerabili ognuna come superiore o inferiore all'altra. Pensiamo all'*Academic Ranking of World*

Al contrario, la grande maggioranza delle istituzioni universitarie, escluse da queste selezioni governative, si trova a operare con crescenti difficoltà nel reperire fondi pubblici necessari per sostenere le attività di ricerca e didattica (Hayhoe, Lin 2008). Questa polarizzazione interna al sistema universitario produce effetti significativi in termini di disuguaglianza tra atenei: se da un lato si affermano poli altamente finanziati, dall'altro emergono università costrette a sviluppare strategie autonome di autofinanziamento per garantire la propria sopravvivenza nel mercato dell'istruzione (Bok 2003). Queste università si sono trovate costrette a ripensare il proprio modello finanziario adottando logiche di mercato, stringendo partnership con attori privati o internazionali, o diversificando le fonti di reddito. È in questa cornice che si spiega l'aumento dei corsi autofinanziati all'interno delle università pubbliche (Cao 2005; Healy 2006), così come l'emergere di atenei che, pur mantenendo formalmente la propria natura pubblica, adottano un orientamento profit-oriented e una configurazione *corporate-like*. Da queste formulazioni istituzionali dell'università emergono forme ibride e transnazionali che mettono in crisi la tradizionale dicotomia tra settore pubblico e settore privato che si sovrappongono e si compenetrano in modi sempre più sofisticati (Francis 2001; Sassen 2001; Hardt, Negri 2009).

3.4. Dallo Stato-nazione alla regione: i RHE

La formazione di istituzioni educative ibride, collocate all'intersezione tra la geografia dello Stato-nazione e i principi della liberalizzazione economica, trova una materializzazione particolarmente evidente nel Regional Hub of Education (RHE). Nel dibattito sociologico sull'internazionalizzazione dell'higher education, il RHE non è trattato come una semplice etichetta descrittiva, ma come una forma di governo territoriale dell'istruzione che si fonda su tre assunzioni:

a) lo Stato mantiene una posizione centrale di governo del settore, pur operando secondo logiche di mercato e di competizione globale. Autori come David Chan e Tee Ng Pak (2008), Kris Olds (2007; 2009), Jane Knight (2004) hanno mostrato come l'hub non sia l'esito spontaneo di dinamiche di mercato, poiché l'istruzione superiore

*University (ARWU) di Shanghai, al Quacquarelli Symonds World University Ranking (QS) piuttosto che al Times Higher Education World University Ranking (THE), solo per citare i più conosciuti. Si tratta, di gerarchie fatte per misurare e paragonare varie istituzioni in competizione tra loro (Usher, Savino 2006). Questa distinzione «antagonistica» è la base convenzionale di un confronto fra istituzioni al fine di classificarle e graduarle, e «che colpisce con più secca disapprovazione ogni inferiorità» (Veblen 1999: 30). L'educazione viene definita a partire dallo *status* che un'istituzione occupa nell'ordine gerarchico prodotto da questi ranking, mentre il suo valore è necessariamente comparativo, relativo quanto reciproco e, per questa ragione, valutato in relazione alla posizione occupata da altri (Veblen 1999). Da questo punto di vista i ranking dell'università possono essere considerati come una sorta di gestione disciplinare delle molteplicità nello spazio (Foucault 2009) dove l'eterogeneità è organizzata secondo il principio della stratificazione piuttosto plastica e flessibile, mai data una volta per tutte. Infatti le divisioni e le posizioni nel sistema educativo sono piuttosto mobili e aggiornate continuamente da nuove versioni dei ranking rilasciate annualmente per misurare i miglioramenti e i peggioramenti della performance di un'università; sono poi effettuate comparazioni e sono analizzate le tendenze storiche. Le gerarchie del sistema educativo sono trasformabili precisamente perché sono basate su risultati che possono cambiare continuamente, e questo fatto alimenta la competizione tra le istituzioni educative: l'espressione «battaglia per l'eccellenza» con cui si descrive il testa a testa per la migliore posizione ci rivela un sistema gerarchizzato ma flessibile, costituito da posizioni instabili e mutabili.*

è attraversata da regimi di accreditamento, titoli legali, infrastrutture materiali e simboliche e, soprattutto, dispositivi migratori che ne impediscono una piena autoregolazione concorrenziale. Ne consegue che il RHE si configura primariamente come strategia governativa: lo Stato definisce le condizioni di ingresso e di operatività dei provider, costruisce meccanismi di fiducia e qualità, e orienta in modo selettivo la distribuzione di risorse attraverso incentivi, investimenti mirati e politiche di reputazione. In parallelo, la regolazione dei flussi di studenti e accademici mediante visti, permessi e criteri di permanenza costituisce una leva strutturale dell'attrattività, rendendo la mobilità un oggetto di governo e non un semplice effetto collaterale dell'internazionalizzazione. Da qui l'interesse sociologico: il RHE funziona come laboratorio di ibridazione tra statalità e mercato, in cui lo Stato non arretra, ma si ristrutturata come regista di concorrenza regolata, selettività e accumulazione reputazionale, producendo al contempo differenziazione istituzionale e nuove gerarchie di accesso e di valore.

b) L'università viene integrata nelle strategie di sviluppo economico (Knight 2006; Mok 2007); tale possibilità è resa credibile dal fatto che la produzione e la circolazione dei saperi non è fissata in una gerarchia immobile e che i luoghi di potere nella congiuntura economica attuale si stanno moltiplicando, distribuendosi su più scale, in forme reticolari e policentriche.

c) Infine l'inglese si afferma come lingua dominante dell'insegnamento (Pennycook 2000; Lin 2006, 2009; Martin 2005). L'utilizzo della lingua inglese funziona meno come strumento neutro di internazionalizzazione e più come meccanismo di stratificazione, capace di produrre differenziazioni durature nella popolazione tra una élite cosmopolita e multilingue, capace di muoversi tra contesti accademici e mercati del lavoro transnazionali, e segmenti di popolazione monolingui e localizzati che restano progressivamente vincolati a traiettorie di scarsa mobilità, sia geografica sia socioeconomica. Ne consegue che il RHE opera come dispositivo di inclusione selettiva: abilita mobilità e opportunità per chi possiede i requisiti linguistici e formativi, e produce non-mobilità relativa per chi ne è privo, intensificando linee di frattura interne ai singoli paesi e alla regione (Martin 2005).

Il RHE è impiegato soprattutto per analizzare le trasformazioni in atto nel Sud-Est asiatico, e Singapore è spesso considerata l'archetipo di questo modello: a partire dagli anni duemila, ha promosso una strategia intenzionale di attrazione di università straniere, studenti internazionali e centri di ricerca, trasformando la città-Stato in un polo educativo regionale (Olds, 2007; Tan 2004). Hong Kong rappresenta un caso in parte analogo, in cui le università operano come nodi che collegano il sistema educativo cinese con i circuiti accademici globali (Chan, Ng Pak 2008; Tung 1999). La Malesia, seppur con caratteristiche differenti, ha sviluppato una strategia di hub educativo fondata sull'attrazione di branch campuses di università straniere, in particolare britanniche e australiane, con l'obiettivo di intercettare studenti regionali (Knight, Morshidi 2011). La Corea del Sud è infine spesso indicata come caso emergente di RHE, grazie a politiche di internazionalizzazione dell'istruzione superiore, all'espansione di programmi in lingua inglese e a investimenti mirati ad attrarre studenti asiatici e a rafforzare la competitività globale del sistema universitario (Dou, Knight 2014). Nel loro insieme, questi casi mostrano come il RHE non costituisca un modello uniforme, ma piuttosto una famiglia di configurazioni

istituzionali dove lo Stato assume un ruolo di regia strategica volto a trasformare città e paesi in piattaforme educative regionali, collocate all'intersezione tra politiche pubbliche, mercati globali e mobilità transnazionale.

4. Materiali di ricerca empirica

4.1.Caso studio I: Singapore e l'università sussidiaria

Un'isola che è un arcipelago: a Singapore università pubbliche e private, college di diversa nazionalità hanno fatto del centro finanziario dell'Asia meridionale l'epicentro dell'attuale espansione dell'istruzione universitaria. Ma essere ammessi alle sue università pubbliche è altamente competitivo, soprattutto per i suoi cittadini. Dalle interviste condotte con alcuni studenti, è emerso come l'ostacolo principale sia la competenza linguistica sia inglese che cinese, requisito che costituisce per molti una barriera significativa. I candidati singaporiani di lingua malese, o tamil, sono tenuti a dimostrare una buona competenza in entrambe queste lingue per essere ammessi. Tuttavia, un numero considerevole di loro incontra difficoltà con la lingua cinese. Al contrario, il processo di ammissione per gli studenti internazionali è relativamente meno impegnativo, poiché questi vengono valutati solo in base alla loro competenza in inglese.

La lingua costituisce un fattore chiave di distinzione tra gli istituti di istruzione universitaria privati e pubblici, nonché tra nazionali e internazionali. Questa distinzione rivela un paradosso: è più facile essere ammessi alle università nazionali di Singapore per uno studente internazionale che per un cittadino singaporiano. Gli studenti singaporiani tendono a trovare più facile l'accesso agli istituti accademici gestiti da università straniere a Singapore.

È questo il caso della Newcastle University di Singapore, un'università australiana che ha aperto una filiale straniera in questa città-stato. Gli studenti che vogliono iscriversi "devono solo avere un buon livello di inglese; non c'è la valutazione di una seconda lingua, perché la nostra università è diversa dalle altre università pubbliche singaporiane" (Peter K.). la Newcastle è un'università pubblica australiana che ha aperto una filiale internazionale a Singapore dal 2001, quando il governo ha iniziato a tagliare i fondi nazionali per l'istruzione pubblica. Una storia simile è quella della James Cook University che ha subito un calo dei finanziamenti in seguito alla cessazione del pieno sostegno da parte del governo federale australiano nel 2007. Di conseguenza, l'università ha cercato di generare entrate proprie oltre al budget stanziato dal governo.

"Inizialmente, abbiamo aumentato le tasse universitarie per gli studenti internazionali in Australia, che ora pagano più degli studenti nazionali", ha spiegato Tim R. il direttore della ricerca. "Successivamente, abbiamo istituito una nostra università a Singapore per generare entrate aggiuntive per il campus principale dell'università in Australia". Tim R. ha ulteriormente precisato: "Abbiamo deciso di istituire un campus distaccato all'estero come mezzo alternativo per raccogliere fondi attraverso le tasse studentesche. In collaborazione con la PBS Academy, un'organizzazione privata singaporiana, abbiamo creato un campus e abbiamo iniziato a offrire i nostri

programmi di studio. Questa iniziativa si è rivelata una fonte significativa di entrate per la James Cook University in Australia” (Tim R.).

Lo stesso ha fatto la Newcastle University che, in risposta ai tagli fiscali pubblici “ha deciso di diventare più imprenditoriale cercando fonti di reddito alternative” (Peter K.). Continua: “Di fronte al calo delle entrate in patria, abbiamo preso la decisione strategica di rafforzare la nostra presenza a Singapore. Siamo tenuti a generare profitti, incoraggiati ad adottare una mentalità imprenditoriale e ci si aspetta che espandiamo l’uso del linguaggio commerciale” (Peter K.).

Questi due casi dimostrano come le università pubbliche, creando sedi distaccate internazionali a Singapore, possano assumere caratteristiche private. Pertanto, lo status pubblico e quello privato possono coesistere all’interno della stessa istituzione, non sono più mutuamente esclusive o opposte, ma complementari. Come sostiene Tim R.: “La James Cook University è un’università pubblica in Australia, ma opera come società privata a Singapore. L’entità di Singapore è posseduta al 51% da noi e al 49% dalla PSB Academy. Si tratta essenzialmente di due status diversi all’interno della stessa università” (Tim R.).

Peter K., della Newcastle University afferma: “La NCU è un’azienda come tutte le altre. Operiamo con un bilancio autonomo, ma siamo tenuti a restituire i profitti all’università madre in Australia sotto forma di dividendi, proprio come una normale azienda” (Peter K.). E chiarisce ulteriormente:

“In un certo senso, la filiale della NCU a Singapore funziona come una società dell’università australiana, che ne detiene la proprietà totale. Per comprendere questo nuovo modello istituzionale, bisogna ragionare in termini di azionisti e proprietà. Loro sono i nostri proprietari. Noi siamo come una filiale che rimpatria i profitti” (Peter K.). Mentre il campus in Australia è basato sulla ricerca di laboratorio e programmi post-laurea, queste “università controllate” sono incentrate sull’insegnamento e si presentano come attrattive, valide alternative alle università pubbliche. Come osserva Ingrid T. R., docente alla NCU: “Le lauree sono equivalenti a quelle delle università pubbliche di Singapore. Tuttavia, noi offriamo quella che è nota come laurea accelerata, con tre trimestri all’anno rispetto ai due offerti dalle università locali, che consente agli studenti di completare i loro studi in soli due anni invece che in tre” (Ingrid T. R.). Peter K. aggiunge: “Il nostro sistema a tre semestri è molto attraente per gli studenti che desiderano ottenere una laurea perché consente loro di ottenere la laurea più rapidamente rispetto agli istituti locali” (Peter K.).

Ma la qualità percepita e il riconoscimento di queste istituzioni variano. Dalle interviste realizzate emerge come l’offerta formativa dei campus internazionali si discosta spesso in modo significativo da quella delle università pubbliche locali. Shoan H., cittadino singaporiano che non ha potuto proseguire gli studi nelle università pubbliche a causa del mancato superamento del requisito linguistico in cinese, ha scelto di trasferirsi in Australia anziché iscriversi a una delle università internazionali presenti a Singapore: “Ho preferito studiare all’estero piuttosto che frequentare un’università internazionale a Singapore, perché la reputazione e la qualità accademica di queste istituzioni private non rispondono alle esigenze. Nelle scienze umane e in politica internazionale i loro programmi sono rivolti più a chi cerca uno sbocco professionale immediato, piuttosto che a chi desidera un vero approfondimento accademico” (Shoan H.).

Queste istituzioni integrano i finanziamenti del governo nazionale con i flussi di entrate provenienti dai loro campus all'estero. Questi fondi vengono utilizzati per sostenere l'istruzione post-laurea, i programmi di ricerca e le infrastrutture di ricerca nazionali in Australia, generando nuovi modelli di produzione di conoscenza e meccanismi di finanziamento.

4.2. Caso studio II: Hong Kong e gli Associated Degree

A partire dagli anni duemila, subito dopo lo storico passaggio dal Regno Unito alla Cina e la crisi finanziaria del 1997 che ha duramente colpito l'economia di Hong Kong, il governo di questa città-Stato ha intrapreso un percorso originale per favorire l'espansione dell'educazione universitaria attraverso la privatizzazione dei servizi educativi riducendo la spesa pubblica. In particolare, ha istituito l'associated degree (AD), una certificazione educativa inizialmente definita "sub-degree" e successivamente associated degree, un percorso formativo intermedio tra il diploma di scuola superiore e la laurea triennale: "è un po' più di un diploma, meno di una laurea triennale. È una laurea 'a metà'" (Cheung S.K.). Questo tipo di laurea è interamente autofinanziata dagli studenti, non richiede alcun esame di ammissione, ed è offerta dalle università pubbliche, utilizzando le strutture e il loro nome come brand per gli studenti che pagano le tasse universitarie.

"Il governo incoraggia a istituire questi programmi autofinanziati all'interno delle università pubbliche" (Cheung S.K.) per motivi di bilancio, perché "i cosiddetti 'associated student' pagano tasse piuttosto elevate" (Lau K.C.).

Il campus della Lingnam University, ex istituto professionale diventato università negli anni Novanta, è frequentato sia da studenti "regolari" che da studenti "associati". Due popolazioni con due diverse aspettative frequentano la stessa università: "Nel campus, nella nostra mensa, si possono vedere studenti diversi allo stesso tempo, nello stesso luogo: studenti iscritti alla triennale, studenti iscritti ai master e associated degree; solo questi ultimi pagano l'intero costo della loro formazione. L'università si sta dividendo in due: una parte è sovvenzionata dal governo, con quote molto rigide, mentre per gli AD non ci sono quote; più sono, meglio è" (Lau K.C.).

L'aspettativa di ottenere una laurea specialistica è ciò che motiva a iscriversi ai corsi di AD: "Gli studenti sono motivati dal fatto che c'è la possibilità di entrare nell'università pubblica se il loro punteggio come 'associated students' sarà alto" (Hui P.K.). Infatti, la maggioranza degli associated students desidera continuare a studiare e ottenere la laurea specialistica a causa dello status poco chiaro di questa "laurea incompleta, non riconosciuta come laurea vera e propria da molti datori di lavoro" (Hui P.K.).

Il governo ha presentato gli associated degree come una sorta di pass per entrare nell'università pubblica e ottenere la laurea triennale. Questa aspettativa è molto alta anche perché molti college che promuovono gli AD "sono situati dentro il campus principale dell'università, coincidono con esso" (Lau K.C.): questa "istigazione alle aspettative" costituisce una vera e propria "pubblicità ingannevole, poiché la realtà dei fatti dice che solo il 3% degli studenti è in grado di proseguire negli studi" (Cheung S.K.).

Così, molti studenti cittadini di Hong Kong trovano un'alternativa studiando all'estero: "La maggior parte degli studenti AD accede a programmi di laurea integrativa

autofinanziati in diverse istituzioni internazionali; diverse università australiane collaborano con i community college di Hong Kong organizzando corsi di laurea integrativa per gli studenti AD. Molti studenti conseguono la laurea in questo modo” (Cheung S.K.). Oppure “aggirano il sistema delle quote dell’università nazionale laureandosi in Australia, Regno Unito o Singapore”, ha riferito Harold T.

I giovani cittadini di Hong Kong, costretti a studiare all’estero e a pagare per conseguire la laurea magistrale vivendo in quel “centro dell’istruzione internazionale” che è Hong Kong, mostrano come le connessioni transnazionali e le diverse istituzioni straniere rimodellano il legame storico tra Stato-nazione, cultura nazionale e cittadinanza (Cheng 2010).

Il polo educativo internazionale di Hong Kong, che attrae studenti stranieri offrendo loro la possibilità di frequentare le università pubbliche esentasse, è allo stesso tempo una centrifuga che costringe i cittadini hongkonghesi a studiare all’estero, riscrivendo così il rapporto tra istruzione nazionale e cittadinanza nella globalizzazione.

5. *Ricucire i fili: implicazioni e piste di ricerca*

Nelle pagine che seguono, le conclusioni riprendono i risultati principali dell’analisi e ne discutono le implicazioni teoriche aprendo a future ricerche da intraprendere. Più che chiudere il discorso, l’obiettivo è ricomporre i fili che attraversano i casi di Hong Kong e Singapore come osservatori privilegiati di trasformazioni più generali nel contesto asiatico². Non eccezioni, ma configurazioni anticipatrici di un mutamento strutturale che investe l’università contemporanea dentro uno spazio multiscalare, in cui l’educazione si intreccia con mercati, gerarchie e nuovi regimi di appartenenza.

² Le interviste non hanno esplorato direttamente gli effetti del COVID-19 in questa regione. Tuttavia, la pandemia ha colpito il cuore operativo di questi due RHE, ovvero la mobilità internazionale, rendendo evidente che l’“hub” è un vero e proprio dispositivo della circolazione fatto di confini, permessi, infrastrutture sanitarie e policy migratorie. La pandemia ha interrotto e ricalibrato i flussi: chiusure, quarantene e incertezza hanno sospeso scambi, study abroad e quella micromobilità (exchange, internship, visiting) che alimenta l’ecosistema-hub; allo stesso tempo, numerosi studi registrano una contrazione e/o un riorientamento dei progetti di mobilità, con maggiore enfasi su corridoi regionali, soluzioni di prossimità e opzioni ibride (Mok 2022; Mok *et al.* 2021; Marginson 2020). Parallelamente, la digitalizzazione forzata della didattica ha “smaterializzato” solo in parte l’hub. Infine, la mobilità studentesca è diventata esplicitamente una questione di governance migratoria: visti, entry approval e corridoi sanitari hanno prodotto disallineamenti tra logiche educative e logiche di controllo dei confini, un passaggio particolarmente leggibile nel caso di Singapore. Nei due casi, l’urto pandemico ha assunto configurazioni specifiche. A Hong Kong, dopo uno shock iniziale nel 2020 si è osservato un recupero relativamente rapido, accompagnato però da una ricomposizione dei bacini di reclutamento: è aumentato il peso degli studenti dalla Mainland China e, più in generale, è cresciuta nuovamente la componente non-local nei programmi finanziati (con picchi recenti). A Singapore, invece, la chiusura dei confini e le restrizioni hanno inciso in modo netto sui segmenti più dipendenti dagli arrivi internazionali (con evidenze soprattutto nel settore delle private education institutions), mentre la ripartenza si è data in forma graduale e condizionata. La letteratura recente (Watermeyer *et al.* 2022; Foong *et al.* 2024) sottolinea come la volatilità delle regole di ingresso e soggiorno abbia inciso direttamente sull’esperienza e sulla sostenibilità della presenza internazionale. In questo quadro, l’hub appare chiaramente come una macchina di accesso regolato dallo Stato: quando cambiano le policy di frontiera, cambia anche la morfologia dell’hub.

Se la letteratura accademica individua tradizionalmente due orientamenti distinti che modellano strategie istituzionali differenti, “client-oriented” e “status-oriented”, spesso ricondotti a tipologie di università diverse, i dati empirici presentati in questo articolo mostrano che tale dicotomia non opera necessariamente tra istituzioni separate. Al contrario, essa può configurarsi come una tensione interna alla medesima organizzazione: nella stessa università possono coesistere, in forme differenziate e talvolta contraddittorie, logiche orientate al “cliente” e logiche orientate allo “status”. Dalla prospettiva transnazionale adottata in questo articolo emerge un’istituzione che non sceglie un solo modello, ma combina e mette in equilibrio, in modo instabile, due razionalità che informano contemporaneamente politiche, pratiche e identità organizzativa. Da un lato, Stato e mercato risultano sempre più co-implicati: si sovrappongono e si interpenetrano secondo modalità che rendono arduo tracciare, e ancor più ristabilire, confini rigidi tra loro. Dall’altro, proliferano forme ibride dell’istituzione universitaria entro un interregno in cui il management pubblico incorpora e normalizza approcci di mercato riconfigurando finalità, strumenti e criteri di legittimazione dell’istruzione superiore.

In questo quadro, la classica opposizione tra pubblico e privato perde gran parte della propria capacità esplicativa. Il processo di mercificazione non si limita infatti a una “privatizzazione” lineare, ma si manifesta soprattutto come ibridazione tra educazione *inshore* e *offshore* orientata al profitto, generando interdipendenze inedite, nuove stratificazioni e forme di dualismo istituzionale.

Il caso studio di Hong Kong esemplifica la logica di una stratificazione educativa dove l’università pubblica mantiene un ruolo centrale nell’infrastruttura educativa, ma differenziando la sua offerta per rispondere a vincoli finanziari. Ne deriva un sistema in cui la forma giuridica pubblica dell’istituzione si ibrida a logiche privatistiche nella gestione, nella selezione e nel finanziamento. Il fatto che i college privati vengano fondati all’interno delle università pubbliche, sfruttando le strutture e il brand dell’università, crea una stratificazione interna tra una parte che continua a essere finanziata pubblicamente, accessibile tramite esami di ammissione e con tasse universitarie moderate, e un’altra parte senza selezione all’ingresso, ad alte rette, rivolto a chi ha risorse economiche sufficienti. Uno sdoppiamento che produce nuove disuguaglianze, false aspettative, incertezza. L’immagine di Hong Kong come hub educativo internazionale, lungi dall’essere neutra o positiva, nasconde una serie di contraddizioni profonde legate alla transnazionalizzazione dell’istruzione che, così come descritta, non è inclusiva, ma esclusiva e selettiva, ridefinendo chi ha il diritto di studiare, dove, e a quale prezzo. Nel doppio sistema educativo ma altamente selettivo per gli studenti locali, e quello più accessibile ma a pagamento, l’istruzione intesa come una scelta personale si svuota di significato: la mobilità degli studenti rende evidente una migrazione educativa che scompagina i riferimenti nazionali, ridisegna i confini culturali e l’immaginario collettivo.

Allo stesso tempo, il caso di Singapore problematizza la tradizionale analisi binaria tra pubblico e privato. Nel contesto dell’istruzione superiore transnazionale, questa distinzione diventa sempre più sfumata, forse persino obsoleta. Se la cornice nazionale da sola non è più sufficiente per rendere conto delle complesse trasformazioni istituzionali attualmente in corso, le università “sussidiarie” rappresentano una forma

originale di adattamento istituzionale alle pressioni del mercato globale dell'istruzione universitaria. Esse incarnano una nuova governance universitaria che integra logiche aziendali, strategie internazionali e finalità educative, ma al contempo pongono sfide significative in termini di equità, qualità e ruolo pubblico dell'università.

Sia Singapore che Hong Kong sono casi esemplari di come la globalizzazione non democratizzi automaticamente l'accesso all'istruzione, ma crea nuove gerarchie basate su mobilità economica, status e nazionalità. L'istruzione universitaria perde i suoi connotati pubblici e nazionali, diventando merce globale. Costringere gli studenti locali a studiare all'estero non solo rappresenta un costo economico e affettivo, ma porta a un indebolimento del senso di appartenenza e a una frattura tra una élite globalizzata e il resto della popolazione.

Aihwa Ong (1999) ha analizzato come individui e famiglie in Asia (soprattutto élite cinesi) gestiscano strategie di cittadinanza transnazionale, cercando opportunità educative, economiche e politiche in diversi paesi. La sua idea di "cittadinanza flessibile" si applica precisamente alle situazioni descritte in entrambi i casi studio presentati, dove la cittadinanza non garantisce pieno accesso all'istruzione pubblica nazionale. Ciò costringe gli studenti a negoziare il proprio status educativo e sociale a livello transnazionale per ottenere titoli di studio. Questo è un esempio emblematico di come le logiche neoliberiste spingano verso una cittadinanza mobile, competitiva, e non più ancorata al diritto nazionale. La cittadinanza flessibile descritta da Ong appare così non soltanto come una strategia adattiva delle élite, ma come un effetto strutturale delle razionalità neoliberiste che attraversano l'istruzione superiore globale: una cittadinanza sempre meno ancorata a diritti sociali e sempre più configurata come capacità individuale di muoversi, competere e accumulare credenziali in spazi educativi multiscalarmente differenziati. Nella educazione terziaria, tutto questo si materializza attraverso l'uso della lingua inglese utilizzata nelle università. Come è emerso dai casi studio, gli studenti internazionali, spesso provenienti da sistemi anglofoni, accedono facilmente alle università pubbliche mentre i cittadini locali trovano più facile entrare in istituzioni internazionali rovesciando la logica nazionale. L'università pubblica non "parla" più la lingua dei cittadini, ma quella del mercato globale (Sakai 1997). La lingua non agisce come mero mezzo di comunicazione, ma come filtro che seleziona, dividendo tra chi è "traducibile", cioè integrabile nel sistema formativo, e chi resta fuori dai confini della legittimità educativa (Sakai, Solomon 2006). In Asia, e in particolare nel mercato del lavoro cinese, l'inglese associato all'educazione terziaria appare come uno dei più efficaci fattori di segmentazione, richiamando quanto Étienne Balibar e Immanuel Wallerstein hanno definito "razzismo dell'epoca della decolonizzazione" o "razzismo senza razza" il cui tema dominante è l'apparente insormontabilità delle differenze culturali (Balibar, Wallerstein 1991) che esercitano una forza pari, se non superiore, a quella di categorie tradizionalmente centrali come il genere o la razza.

L'università è un campo di tensioni globali dove lingua, cittadinanza e istruzione sono negoziate, gerarchizzate e tradotte secondo logiche di mercato. Emerge un'istituzione che mette costantemente in tensione le forme giuridiche della cittadinanza nazionale, contribuendo ad accentuare disuguaglianze all'interno di uno spazio multiscalare, attraversato da entità macro-spaziali tra Stati-nazione, regioni e continenti. Emerge un'istituzione che si muove *tra* Stati, un'università che somiglia a una sorta di cucitura.

L'università contemporanea diventa un'infrastruttura di connessione: cuce mobilità e radicamento, Stato e mercato, aspirazioni individuali e strategie pubbliche. E proprio perché cuce, non elimina le asimmetrie: le rende praticabili, le organizza e, in molti casi, le istituzionalizza.

Riferimenti bibliografici

- Adams, F. G. (2006). *East Asia, Globalization, and the New Economy*. London: Routledge.
- Altbach, P. G., e Umakoshi, T. (a cura di). (2004). *Asian Universities: Historical Perspectives and Contemporary Challenges*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Balibar, É., e Wallerstein, I. (1991). *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*. London: Verso.
- Ballarino, G. (2009). L'istruzione superiore e la sua espansione. In L. Sciolla (a cura di), *Processi e trasformazioni sociali: la società europea dagli anni Sessanta a oggi* (pp. 165–194). Roma-Bari: Laterza.
- Bok, D. (2003). *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Cao, Y. (2005). Atarashii Shigaku Sekutā (The New Private Sector – Independent Colleges). *IDE, Gendai no Kōtō Kyōiku*, 467, 48–53.
- Chan, D., e Ng, P. T. (2008). Similar agendas, diverse strategies: The quest for a regional hub of higher education in Hong Kong and Singapore. *Higher Education Policy*, 21(4), 471–491.
- Cheng, M. (2010). *Future of Self-financed Sub-degrees in Hong Kong*. Hong Kong: Joint Quality Review Committee (JQRC).
- Do, P. (2010). *Il tallone del drago*. Roma: DeriveApprodi.
- Do, P. (2019). *L'uso dei saperi*. Verona: Ombre Corte.
- Dou, L., e Knight, J. (2014). Emerging hubs: South Korea, Sri Lanka, Mauritius, and Bahrain. In J. Knight (a cura di), *International Education Hubs* (cap. 10). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7025-6_10
- Foong, Y. P., Pidani, R., Sithira Vadivel, V., e Dongyue, Y. (2024). Singapore Smart Nation: Journey into a new digital landscape for higher education. In A. O. J. Kwok e P. L. Teh (a cura di), *Emerging Technologies in Business*. Singapore: Springer.
- Foucault, M. (2009). *Security, Territory, Population*. London: Picador.
- Francis, C. B. (2001). Quasi-public, quasi-private trends in emerging market economies: The case of China. *Comparative Politics*, 33(3), 275–294.
- Fujie, Y. (2005). *The WTO and the Globalization of Higher Education: GATS, Liberalization and Trade in Educational Services*. Sophia University, Institute of Comparative Culture.
- Hardt, M., e Negri, A. (2009). *Commonwealth*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Hayhoe, R., e Lin, J. (2008). China's private universities: A successful case study. *International Higher Education*, 51, 12–14.
- Hazelkorn, E. (2011). *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence*. London: Palgrave Macmillan.
- Healy, S. (2006). *Hong Kong Sub-Degree Sector Market Research*. Hong Kong: British Council.
- Horta, H. (2023). Emerging and near future challenges of higher education in East Asia. *Asian Economic Policy Review*, 18(1), 171–191.

- Ippolita. (2017). *Tecnologie del dominio. Lessico minimo di autodifesa digitale*. Roma: Meltemi.
- Knight, J. (2002). *Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS*. London: The Observatory on Borderless Higher Education.
- Knight, J. (2004). *Internationalization of Higher Education: Practice and Priorities (2003 IAU Survey Report)*. Paris: IAU.
- Knight, J. (2006). *Higher Education Crossing Borders: A Guide to the Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for Cross-border Education*. Paris: UNESCO/Commonwealth of Learning.
- Knight, J., e Morshidi, S. (2011). The complexities and challenges of regional education hubs: Focus on Malaysia. *Higher Education*, 62, 593–606. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9467-2>
- Lee, M. N. N., e Gopinathan, S. (2008). Converging paths, diverging outcomes: Higher education in Malaysia and Singapore. *Higher Education*, 56(2), 159–179.
- Lin, A. M. Y. (2006). Contexts of English-in-education policy and practice in postcolonial Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching*, 16, 25–44.
- Lin, A. M. Y. (2009). Local interpretation of global management discourses in higher education in Hong Kong: Potential impact on academic culture. *Inter-Asia Cultural Studies*, 10(2), 260–275.
- Marginson, S., e Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43(3), 281–309.
- Marginson, S., e van der Wende, M. (2006). *Globalisation and Higher Education* (OECD Education Working Papers, No. 8). Paris: OECD Publishing.
- Marginson, S., e van der Wende, M. (2007). *To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education* (OECD Education Working Papers, No. 15). Paris: OECD Publishing.
- Marginson, S. (2020, 29 settembre). *The World Is Changing: Higher Education and the COVID19 Pandemic* (paper presentato al Global Higher Education Webinar Series, Lingnan University).
- Martin, P. W. (2005). *Decolonisation, Globalisation and Language-in-Education Policy and Practice*. London: Multilingual Matters.
- McBurnie, G., e Ziguras, C. (1997). *Transnational Education: Issues and Trends in Offshore Higher Education*. London: Taylor e Francis.
- Mohrman, K., Ma, W., e Baker, D. (2008). The research university in transition: The emerging global model. *Higher Education Policy*, 21(1), 5–27.
- Mok, K. H. (2007). Questing for internationalization of universities in Asia: Critical reflections. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 433–454.
- Mok, K. H. (2022). The Covid-19 pandemic and international higher education in East Asia. In S. Marginson e X. Xu (a cura di), *Changing Higher Education in East Asia* (pp. 225–246). London: Bloomsbury Academic.
- Mok, K. H., Xiong, W., Ke, G., e Cheung, J. O. W. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on international higher education and student mobility: Student perspectives from mainland China and Hong Kong. *International Journal of Educational Research*, 105, 101718.
- Naidoo, V. (2007). Research on the flow of international students to UK universities: Determinants and implications. *Journal of Research in International Education*, 6(3), 287–307.
- Olds, K. (2007). Global assemblage: Singapore, Western universities, and the construction of a global education hub. *World Development*, 35(6), 956–975.

- Olds, K. (2009). Association, networks, alliances, etc.: Making sense of the emerging global higher education landscape (Keynote paper, 3rd Global Meeting of Associations of Universities, GMAIII).
- Olsen, A. (2024). Education as an export for Australia: 2024. *The Koala News*. Disponibile su: <https://thekoalanews.com/education-as-an-export-for-australia-2024/> (consultato il 10 gennaio 2026).
- Ong, A. (1999). *Flexible Citizenship: The Cultural Logics of Transnationality*. Durham, NC: Duke University Press.
- Pennycook, A. (2000). English, politics, ideology: From colonial celebration to postcolonial performativity. In T. Ricento (a cura di), *Ideology, Politics and Language Policies: Focus on English*. Amsterdam: John Benjamins.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ross, A. (2006). *Fast Boat to China: Corporate Flight and the Consequences of Free Trade—Lessons from Shanghai*. New York: Pantheon Books.
- Sakai, N. (1997). *Translation and Subjectivity: On “Japan” and Cultural Nationalism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Sakai, N., e Solomon, J. (a cura di). (2006). *Translation, Biopolitics, Colonial Difference (Traces 4)*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Sassen, S. (2001). *The Global City: New York, London, Tokyo* (2nd ed.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Shavit, Y., Arum, R., Gamoran, A., Menachem, G. (a cura di). (2007). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Shin, J. C. (2015). Mass higher education and its challenges for rapidly growing East Asian higher education. In J. C. Shin, G. A. Postiglione, e F. Huang (a cura di), *Mass Higher Education Development in East Asia* (pp. 1–17). Cham: Springer.
- Solomon, J. (2019). La finanziarizzazione del sapere. In P. Do, *L'uso dei saperi* (pp. 103–116). Verona: Ombre Corte.
- Tan, J. (2004). Singapore: Small nation, big plans. In P. G. Altbach e T. Umakoshi (a cura di), *Asian Universities: Historical Perspectives and Contemporary Challenges* (pp. 273–294). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Tung, C. H. (1999). *Quality People, Quality Home: Positioning Hong Kong for the 21st Century*. Hong Kong: Government Printer.
- Usher, A., e Savino, M. (2006). *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*. Toronto: Educational Policy Institute.
- Veblen, T. (1999). *La teoria della classe agiata* (F. Fantini, Trad.). Milano: Edizioni di Comunità. (Opera originale pubblicata nel 1899)
- Watermeyer, R., Chen, Z., e Ang, B. J. (2022). ‘Education without limits’: The digital resettlement of post-secondary education and training in Singapore in the COVID-19 era. *Journal of Education Policy*, 37(6), 861–882. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1933198>
- World Trade Organization. (2007a). *The General Agreement on Trade in Services (GATS): Objectives, Coverage and Disciplines*. https://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/gatsqa_e.htm
- World Trade Organization. (2007b). *Trade in Services: Education Services*. https://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/education_e/education_e.htm
- Zhang, J. (2009). ASEAN higher education on the road from elite to massification. In *Facing Global and Local Challenges: The New Dynamics for Higher Education* (pp. 37–43). Macao: UNESCO.