

Tavolo 1

CITTADINANZA GLOBALE E ISTRUZIONE SUPERIORE

Prima di iniziare a discutere della relazione tra istruzione superiore e cittadinanza globale, è necessario fare una premessa fondamentale. Tutti sappiamo cosa vuol dire ‘istruzione superiore’, non si può dire lo stesso per ‘cittadinanza globale’. L’espressione è senza dubbio onnipresente nei dibattiti politici e sociali riguardanti la globalizzazione. Tuttavia, i suoi confini non sono sempre chiari e ben definiti. Nell’interesse della nostra discussione, definiremo la nozione in maniera più precisa. Bisogna prima di tutto chiarire il concetto di cittadinanza globale e in seguito riflettere sulla sua relazione con l’istruzione superiore.

CHE COS’È LA CITTADINANZA GLOBALE?

Una definizione di cittadinanza

Per poter chiarire la nozione di cittadinanza globale abbiamo bisogno di una definizione calzante per il concetto di cittadinanza. Conveniamo sulla seguente: «un cittadino è un membro di una comunità politica che beneficia dei diritti e assume gli obblighi dell’appartenenza» (Leydet 2011). Una definizione simile sembra essere appropriata per descrivere lo *status* del cittadino (cioè la cittadinanza) presso entità tanto diverse come la *polis* greca e lo Stato nazionale del XX secolo. Riferendoci in particolare a quest’ultimo, possiamo individuare tre dimensioni di

cittadinanza (vedi Cohen 1999; Kymlicka, Norman 2000; Carens 2000).

1. Una *dimensione politica* che concerne la partecipazione del cittadino alla gestione della comunità tramite istituzioni legittime e ampiamente riconosciute.
2. Una *dimensione legale* che concerne il diritto dei cittadini ad avere accesso ad una serie di diritti sociali civili e alla loro tutela giurisdizionale.
3. Una *dimensione socio-culturale* che concerne l'identificazione del cittadino/a con le idee, gli ideali e le pratiche culturali che lo/la integrano in una comunità più ampia.

Da questa prospettiva, la cittadinanza è un concetto di status che identifica le persone rispettivamente come: 1) agenti politici, 2) persone o enti giuridici, 3) partecipanti ad un progetto di integrazione sociale tramite la formazione di un'identità collettiva (Carens 2000). Nei secoli XIX e XX, i cittadini diventano politicamente attivi nel momento in cui diventano gradualmente elettori (e membri di partiti e sindacati). Il loro ventaglio di diritti legali si è espanso dalla mera libertà individuale alla sfera della tutela sociale. Nella dimensione culturale l'identità nazionale funzionava come una delle più potenti colle sociali ed era un elemento costituente e allo stesso tempo fortificante della cittadinanza di una persona.

Da cittadinanza nazionale a cittadinanza globale

Sia nel concetto che nella realtà della CG possiamo riscontrare la persistenza di queste tre dimensioni, tuttavia avvengono grandi cambiamenti nei contenuti di ciascuna di esse:

1. Per quanto riguarda la dimensione politica, ci sono molti organi internazionali che decidono di questioni estremamente rilevanti e ne garantiscono la gestione. La partecipazione a questi organi nella forma di rappresentanza elettorale è difficilmente realizzabile. Di conseguenza, l'influenza esercitata da una persona tramite il proprio voto ha ceduto all'influenza guadagnata dagli individui con la loro appartenenza a movimenti sociali. Essi mobilitano l'opinione pubblica oltrepassando i confini nazionali e la rappresentano negli organi precedentemente nominati. Tali movimenti hanno guadagnato sempre più potere grazie alla significativa crescita delle Information and Communications Technologies (ICT) e dei trasporti internazionali.
2. Per quanto riguarda l'ordinamento giuridico, se in passato le regole e le leggi che definivano la cittadinanza erano per lo più creature dello Stato, ai giorni nostri le istituzioni internazionali sono in una posizione tale da poter attribuire diritti e domandare doveri, i quali possono pure annullare o integrare regolamenti nazionali. Questo nuovo pacchetto di diritti e doveri fornisce un solido nucleo alla nuova CG. Ancor di più visto che le corti internazionali possono costringere a rispettare e sanzionare l'inosservanza delle regole.
3. Infine, quanto alla dimensione socio-culturale, l'idea e gli ideali della nazione non sono più dominati dall'universo politico. Nel nostro dibattito pubblico, poniamo un'enfasi crescente su valori umani così comuni, come l'uguaglianza e il rispetto della diversità. In aggiunta, ci rivolgiamo a fatti economici e sociali da un

punto di vista globale, come problemi e soluzioni che richiedono un approccio globale. Per di più, l'intensificazione di scambi transnazionali economici e finanziari, la moltiplicazione dei canali di comunicazione, insieme alla crescita dei flussi migratori hanno portato a una profonda contaminazione culturale di pratiche sociali che si vanno a sommare alle basi tradizionali dei sentimenti nazionali.

Discussione riguardo alla cittadinanza globale

Nessuno di questi cambiamenti è netto, tutti vengono contestati e discussi.

I nazionalisti, per esempio, ritengono che solamente alcuni tipi di pratiche politiche abbiano il potere di generare il senso di appartenenza presupposto dall'integrazione sociale. Quest'ultima richiede un profondo grado di impegno, come quello che avviene tra individui che condividono una storia comune, gli stessi valori culturali e che partecipano allo stesso progetto politico. I nazionalisti credono che questo tipo di impegno sia presente solamente entro i confini della nazione. Erodendo i confini, gli attuali processi di globalizzazione minano il ruolo centrale dell'identità nazionale come presupposto per l'integrazione sociale. Così facendo rischiano di rendere l'idea di cittadinanza inadatta ad adempiere il ruolo integrativo che ha storicamente assunto.

Proprio come i nazionalisti, anche gli opinionisti post-nazionalisti (per esempio Habermas 2001) hanno osservato come la pluralizzazione della società, guidata dai processi di globalizzazione, abbia indebolito la capacità

dell'idea di nazionalità di funzionare come un «appropriato centro di fedeltà e identità» (Leydet 2011).

Tuttavia, i post-nazionalisti, al posto di propugnare un ritorno agli stretti confini dello Stato nazionale, hanno sostenuto un rinnovamento della nostra concezione di cittadinanza. Il rinnovamento è un requisito dello stesso processo di globalizzazione e reagisce alla crisi della relazione tra cittadinanza e sovranità dello Stato.

Osservando queste affermazioni da più vicino, possiamo concludere che né i nazionalisti né i post-nazionalisti rinnegano l'esistenza e l'energia dei processi che pongono la questione della cittadinanza globale. Si differenziano nel loro atteggiamento nei confronti di questa nozione: i primi sottolineano le sue debolezze e la sua incapacità di poter servire il benessere delle persone nel mondo attuale, i secondi la prendono come una nozione pratica e pure indispensabile per assicurare un'evoluzione positiva della globalizzazione.

In questo secondo senso, il processo di integrazione sociale, che la cittadinanza globale implica, ha una chiara componente cosmopolita. Centrale in questo progetto cosmopolita è il ripensamento dell'idea di comunità politica che la cittadinanza globale presuppone. Al centro di questa idea sta una concezione più ampia di comunità politica nella quale l'appartenenza è attribuita tramite la distribuzione di diritti universali (per esempio i diritti dell'uomo), appellandosi a principi generali (per esempio il rispetto della diversità) che possano essere applicati in maniera transnazionale e che assicurino la fedeltà di cittadini diversi.

Tuttavia, sia i sostenitori sia i detrattori di questo progetto concordano sul fatto che la cittadinanza globale potrebbe

non essere solo questione di estendere la protezione dei diritti e delle libertà individuali oltre i confini dello Stato-nazionale. La cittadinanza globale, in altre parole, porta con sé un concetto più ampio della dimensione meramente legale. Per rispettare le promesse di integrazione sociale a livello globale, l'idea di cittadinanza ha assunto una dimensione politica.

Una via per raggiungere tale scopo consiste nel separare l'idea di cittadinanza da quella di comunità territorialmente circoscritta. Da questa prospettiva, la CG ha sedi multiple e postula l'idea e l'efficacia di una «governance multilivello» (Pogge 1992). Ciò comporta a sua volta un certo livello di «dispersione verticale del potere» (Leydet 2011), non più incentrato a livello dello Stato sovrano, ma distribuito sia al di sopra (regionalmente e globalmente) sia al di sotto (localmente).

CITTADINANZA GLOBALE E ISTRUZIONE SUPERIORE. QUAL È LA LORO RELAZIONE?

Educazione e Stato nazionale

Fino ad ora abbiamo discusso la nozione di cittadinanza globale, i reali processi che danno la forma a questa nozione e il dibattito su di essi. È giunto ora il momento di indagare sulla relazione tra cittadinanza globale e istruzione superiore. A tale proposito, è ancora una volta raccomandabile contrastare l'idea di cittadinanza globale con l'idea e la pratica di cittadinanza che ruota attorno allo Stato nazionale del XIX e XX secolo.

L'istruzione ha infatti giocato un ruolo decisivo nella co-

struzione della nazione e dello Stato che hanno avuto luogo in questi secoli. Essa ha in primo luogo diffuso l'alfabetizzazione e i comportamenti disciplinati, fornendo così alle persone, specialmente agli agricoltori e ai lavoratori industriali, le abilità e la mentalità di cui avevano bisogno per diventare 'cittadini'. L'alfabetizzazione, per esempio, era spesso una condizione per il diritto di voto, a sua volta, uno dei componenti cruciali della cittadinanza. In secondo luogo, l'istruzione ha dato un contributo consistente alla trasmissione di valori sociali e della narrazione, essenziali nella costruzione di una cittadinanza nazionale. Le scuole erano per esempio formidabili nella diffusione di consapevolezza riguardo i diritti e i doveri associati alla cittadinanza. Erano ugualmente importanti nella trasmissione di quei valori civici e nazionali che amalgamarono persone sparse su territori vasti e impregnate di sentimenti di appartenenza locale. Riassumendo, la nazionalizzazione e la costruzione della cittadinanza erano in gran parte il compito e il lavoro dell'istruzione a tutti i livelli. Possiamo dire lo stesso dell'odierna istruzione superiore per quanto riguarda la costruzione di una cittadinanza globale? La risposta è sicuramente affermativa. In realtà possiamo considerare le università come uno dei fattori più attivi nello sviluppo di una cittadinanza globale.

Università ed enti transnazionali

Prima di tutto dobbiamo tenere in mente che le università nacquero ed erano vastamente diffuse in Europa e altrove molto prima che nascessero gli Stati nazionali. Esse erano cosmopolite nella loro essenza e godevano di una posizio-

ne privilegiata e di speciali immunità dai poteri territoriali. Carlo IV, per esempio, fondò l'Università di Praga nel 1348, ma diede lettere di fondazione anche ad altre università, a Perugia (1355), Siena (1357), Pavia (1361), Firenze (1364), Ginevra (1365), Orange (1365) e Lucca (1369).

I livelli raggiunti dalle università da lui fondate venivano riconosciuti in tutto l'impero. Studenti universitari giunsero da Paesi distanti nelle città universitarie e lì si suddivise in nazioni. A Praga c'erano boemi, bavaresi, polacchi e sassoni. Pavia ospitò studenti da Heidelberg, Colonia, Vienna, Erfurt, Leuven e Lipsia. Nell'ultimo decennio del XV secolo il numero di studenti stranieri superò quello di studenti italiani, i quali rappresentavano solamente il 40% degli iscritti (poteva pure essere eletto un rettore non italiano).

Non dobbiamo archiviare tali contesti storici come una curiosità da antiquario. Il passato ha lasciato una traccia profonda nelle università. Esse sono da sempre state viste come dimora del pensiero libero, della tolleranza, dell'apertura agli stranieri; e la fedeltà a queste attitudini è parte dei miti fondanti di ogni istituzione accademica.

Di tempo in tempo, la realtà potrebbe essere stata diversa da questa rappresentazione. In particolare, il cosmopolitismo accademico, effervescente com'è generalmente stato, è stato spesso affrontato con atteggiamenti completamente diversi. Basti pensare alle guerre europee di religione che influenzarono negativamente la circolazione di docenti e studenti nel XVI e agli inizi del XVII secolo. Ricordiamoci anche di quelle febbri patriottiche che portarono al cosiddetto 'nazionalismo della scienza' durante i secoli XIX e XX. In breve, l'inclinazione internazionale delle università era ed è costantemente minacciata.

L'attuale mobilità internazionale

Tuttavia, l'inizio del XXI secolo testimonia una considerevole fioritura di vocazione cosmopolita negli istituti di istruzione terziaria. La mobilità internazionale docenti-studenti registra dati senza precedenti. Secondo i dati dell'Istituto di statistica dell'UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), negli ultimi quindici anni il numero di studenti internazionali in mobilità globale è raddoppiato, raggiungendo i 4 milioni (Choudaha 2017). Circostanze economiche, come la richiesta globale di lavoratori altamente qualificati specialmente in alcuni contesti, e circostanze istituzionali, come il Processo di Bologna e la creazione dello Spazio europeo per la formazione superiore hanno sostenuto e modellato l'andamento e i flussi di studenti in mobilità.

Possiamo riscontrare cambi rilevanti nella mobilità degli studenti. Pur mantenendo il ruolo di principale destinazione, gli Stati Uniti hanno perso in attrattività rispetto ad altri Stati. Australia e Canada hanno rafforzato il loro ruolo come Paesi di destinazione. Metà delle dieci destinazioni più scelte sono europee. Un'alta percentuale di studenti internazionali proviene dall'Asia. Nonostante l'attuale rallentamento, l'aumento di studenti cinesi in mobilità verso l'estero è stato significativo. Notevoli flussi provengono anche da altri Paesi asiatici, ossia India, Giappone, Corea del Sud, Arabia Saudita, Malesia e Vietnam. Il Giappone e la Cina hanno però un ruolo importante anche come Paesi di destinazione.

Con l'andare del tempo si è verificato un cambiamento riguardante sia l'ambito degli studi sia il livello di istruzio-

ne degli studenti internazionali in mobilità. Dalle scienze e dalla tecnologia al business, dai master e dai dottorati agli studi di primo ciclo. Anche il *focus* delle politiche delle istituzioni di istruzione superiore è cambiato: si è passati dall'attrarre talenti globali in modo da sostenere l'eccellenza accademica al reclutare studenti internazionali in modo da aumentare le entrate con le tasse d'iscrizione. Si è intensificata la competizione tra sistemi e istituzioni di istruzione superiore a livello globale.

Qualsiasi siano le caratteristiche e le cause, i processi di internazionalizzazione e globalizzazione dell'istruzione superiore hanno promosso la mobilità internazionale di un'importante percentuale di gioventù mondiale, hanno intensificato le interazioni interculturali e hanno permesso a studenti (in mobilità e non) di sperimentare la diversità culturale in misura maggiore.

Non è difficile comprendere il modo in cui questi sviluppi si relazionano con la cittadinanza globale. La mobilità internazionale di studenti può favorire una possibile convergenza di valori sociali e di comportamenti nei giovani coinvolti; può innescare l'attitudine critica degli studenti nei confronti di opinioni ricevute, e può aiutare a sfatare pregiudizi di ogni tipo. La mobilità internazionale potrebbe pure aiutare il modello di *transfer* politico. Vi è un generale consenso sul fatto che gli studenti internazionali abbiano maggiori possibilità di diventare leader politici e sociali in futuro. L'esperienza di diversi sistemi politici e legali aiuterà perciò i modelli politici a diffondersi. Da questo punto di vista, il contributo della mobilità internazionale per studenti non può essere sottovalutato.

Mobilità di personale docente

Se comparata alla mobilità degli studenti, la mobilità internazionale di personale è più contenuta (Teichler 2011) e, se i dati riguardo alla mobilità di studenti sono abbondanti, quelli riguardanti la mobilità di docenti non lo sono. Tuttavia, secondo i risultati di un ampio sondaggio internazionale sulla professione accademica (Rostan, Hoehle 2014), il 42% del corpo docente ha sperimentato la mobilità internazionale nel corso della propria vita. I due tipi più frequenti di mobilità internazionale accademica sono di breve termine, avvengono in età giovane a fini di studio per i potenziali docenti (16%) e per fini lavorativi per soggetti già nell'ambito del lavoro (10%). Altri tipi di mobilità, come incarichi a lungo termine o contratti all'estero o migrazioni per studio e lavoro, sono meno frequenti.

I diversi tipi di mobilità sono associati a tre tematiche globali, ossia la fuga di cervelli, la circolazione dei cervelli e il funzionamento del mercato globale del lavoro accademico (Rostan, Ceravolo 2014). I risultati del sondaggio precedentemente nominato su migrazioni formative e lavorative, uno degli aspetti della fuga di cervelli, mostrano come le persone e il loro capitale umano si spostino da Paesi non anglofoni a quelli anglofoni, e da economie emergenti o meno sviluppate a quelle più mature, confermando la persistenza di disuguaglianza pure tra lavoratori altamente qualificati.

Quadro nazionale e internazionale delle qualifiche

Quest'osservazione ci porta ad affrontare un'altra questione, cioè quella del quadro convenzionale e normati-

vo per la mobilità di studenti laureati. Un fattore critico di abilitazione per questa mobilità è il riconoscimento delle qualifiche ottenute dagli studenti. I quadri nazionali, regionali e internazionali delle qualifiche (*Qualifications Frameworks* - QFs) sono finalizzati a questo obiettivo. Quelli nazionali contengono la classificazione di livelli di istruzione o cicli e dei relativi titoli offerti dalle università in un dato Paese. I quadri regionali e internazionali permettono il confronto di diplomi ottenuti in diversi Stati (sebbene non ne garantiscano il riconoscimento giuridico).

Oggi possiamo contare più di 150 quadri nazionali delle qualifiche. Il loro numero era basso prima del 2000, successivamente è invece aumentato rapidamente, in particolare tra il 2008 e il 2012. Si può affermare che tre su quattro Stati abbiano adottato un NQF (*National Qualification Framework*).

La concentrazione è maggiore in Europa, dove solamente le piccole città-stato continentali superstiti o i principati restano al di fuori del sistema di NQF, con il Quadro europeo delle qualifiche (*European Qualifications Framework* - EQF) al centro. La maggior parte dei quadri nazionali è comprensiva e ricopre tutti i tipi di livelli di qualifica, altri invece sono parziali e ricoprono per esempio solamente l'istruzione e la formazione professionale (*Global Inventory*, 59).

Senza dubbio la diffusione di quadri delle qualifiche a qualsiasi livello può rappresentare un'importante funzione nella costituzione di quella che chiamiamo cittadinanza globale. Essi offrono la possibilità di ottenere il riconoscimento dei propri risultati di apprendimento in un Paese diverso da quello natio. Questo può essere decisivo nel

dare forma al destino di una persona, in termini di scelte professionali e personali. I titoli accademici fanno, in un certo senso, parte dell'identità sociale delle persone. Avere i titoli riconosciuti in un Paese può favorire l'identificazione personale dell'individuo con quel Paese e produrre il seme di una formale o informale doppia cittadinanza e, a lungo andare, di una cittadinanza globale.

La convenzionale individuazione dei requisiti di capacità e competenze per certi lavori e professioni è parte di questa dinamica. Lo possiamo considerare come l'inizio di un processo di omologazione (già osservabile in Europa, per esempio), dal quale potrebbero emergere un mercato internazionale e un quadro regolamentare di lavoro altamente qualificato.

Insegnare la cittadinanza globale

Un maggiore contributo all'ascesa della cittadinanza globale è fornito dalle università tramite le loro tipiche attività: insegnamento, ricerca e impegno pubblico. Vediamo ora come si relazionano l'istruzione superiore e la cittadinanza globale.

I programmi di tutto il mondo offrono un numero sempre maggiore di corsi focalizzati sull'internazionalizzazione e sulla globalizzazione. Molti di questi corsi considerano semplicemente la profonda interconnessione del mondo come un fatto che si riflette naturalmente su materie che altrimenti sono tradizionali. Da questo punto di vista, insegnanti e programmi danno per scontato che certi rami della giurisprudenza e dell'economia sono cambiati con questa interconnessione.

Altri programmi e corsi si confrontano con l'internazionalizzazione e con la globalizzazione come materie a sé stanti (non esclusivamente come una causa di aggiornamento di un campo o di una disciplina).

In questo caso affrontano spesso le questioni di sostenibilità. Le questioni sottostanti a tale ombrello concettuale sono numerose e diverse (uno dei documenti di sintesi di questa conferenza è dedicato a questo argomento). Il loro comune punto di partenza è la comprensione di sfide e di problemi, sia intellettuali che pratici, posti dalla realtà del XXI secolo come problemi e sfide globali a tutti gli effetti. È interessante notare come questo approccio tenda a essere multi- e interdisciplinare, come se il cambio di scala comportasse anche un cambio nel paradigma metodologico.

Per di più, l'etica della globalizzazione riceve pari attenzione. Questioni e dilemmi eterni dell'essere umano prendono una piega diversa una volta posizionati in un contesto globale. Pensiamo alle questioni e ai dilemmi connessi a valori come rispetto, responsabilità e tolleranza, come se interagissero con gli incontri culturali e l'innovazione tecnologica a livello planetario.

Non è difficile concordare sul fatto che l'impegno di ricerca e di insegnamento e l'impegno pubblico svolgano, in merito a tali argomenti, una funzione di integrazione ideologica che supera in larga misura la definizione e la trasmissione di contenuti scientifici. Sia la comunità accademica che gli studenti di tutto il mondo, i quali lavorano sugli argomenti menzionati sono propensi a pensare (e possibilmente ad agire) come parte di un'entità globale (una comunità? l'umanità? o semplicemente l'élite trans-

nazionale?). Essi propenderanno a ragionare in termini di obblighi e aspettative, ed eventualmente in termini di diritti e doveri, con riferimento a tale entità.

Se è così, non è azzardato comparare e assimilare il ruolo delle università per quanto riguarda la CG a quello delle scuole nazionali in merito alla costruzione di Stato e nazione negli ultimi due secoli.

Le reti universitarie

Un altro agente che contribuisce effettivamente all'internazionalizzazione dell'istruzione superiore sono le reti universitarie. Le università vi aderiscono per diverse ragioni: intraprendere programmi educativi e scientifici ambiziosi, ottenere vantaggi legati alla coalizione e alla reputazione, scambiare le loro buone pratiche e migliorare la loro performance, ecc. Tuttavia, la crescente interconnessione portata dalla globalizzazione ha apparentemente causato la proliferazione di tali reti. Non è infatti facile mappare questo fenomeno anche per via delle instabili biografie di queste associazioni. Alcuni osservatori ritengono che l'esito di quest'impressionante sviluppo di reti universitarie possa portare a una sorta di 'denazionalizzazione' delle istituzioni coinvolte.

Questa potrebbe essere un'esagerazione. Le reti però sicuramente incanalano e mettono in comune risorse e iniziative, saldando soggetti rilevanti e strategie.

«Un nuovo ponte tra Danimarca e Svezia ha contribuito alla creazione dell'Oresund University Network, aprendo nuovi campi di ricerca e nuove opportunità educative [...]. Nuove forme di impegno culturale tra Birmingham (UK)

e Chicago comportano collegamenti multipli tra musei, teatri, gallerie d'arte, e università, sfruttando le durature relazione di 'Sister-City'. Anche le imprese assumono un ruolo guida nella creazione di reti: la Santander Bank ha creato la Global Universities Division per promuovere l'istruzione superiore come "un mezzo che contribuisce allo sviluppo e alla prosperità della società". Ci sono al giorno d'oggi 1.000 università membri in 17 Paesi e la banca ha finanziato ricerche, mobilità e borse di studio. Associazioni internazionali hanno aiutato le reti globali a mettere in comune le risorse, affrontare sfide urgenti, e a contribuire allo sviluppo delle società. Le *UNITWIN Networks and Unesco Chairs* – un programma che oggi coinvolge 650 istituzioni in 24 Paesi – servono da *think tank* e da ponte tra il mondo accademico, società civile, comunità locale, ricerca ed elaborazione delle politiche» (Middlehurst 2015, 4).

Lacune, limiti e regressi

L'istruzione superiore può contribuire allo sviluppo della cittadinanza globale e può certamente rinforzarla. Ci sono tuttavia dei limiti a questo processo, e reazioni a esso, che vale la pena nominare. Vediamone almeno tre:

1. Sebbene viviamo in un'epoca post-westfaliana, gli Stati conservano un grosso potere sui propri territori. Essi possono perciò limitare fortemente la mobilità delle persone. Lo possono fare in maniera dura, con muri e divieti giuridici, oppure in maniera più 'morbida', tramite il controllo dei loro documenti di viaggio. Questo potrebbe influenzare significativamente l'atti-

- vità internazionale delle università e ostacolare la loro funzione come agenti di cittadinanza globale. Si potrebbero portare molti esempi di questa intromissione.
2. Gli schemi internazionali di istruzione superiore sono intrinsecamente ambivalenti. Da un lato possono risultare funzionali a una qualità migliore dei programmi, alla crescita del numero di persone con un'alta formazione a livello globale e alla diffusione di visioni basate sulla condivisione di valori e sulla comprensione reciproca. Dall'altro lato, gli stessi schemi internazionali possono servire interessi economici (per alcuni Paesi l'istruzione superiore è una delle maggiori industrie). Anche la mobilità internazionale di studenti e docenti può rafforzare l'influenza di un Paese leader nei confronti degli altri. Ciò può accadere in modi diversi, soprattutto modellando la cultura e l'impostazione mentale dei membri della classe dirigente di altri Stati e gli atteggiamenti dei leader in settori economici strategici. Un'ambivalenza del genere rappresenta una minaccia allo sviluppo e alla desiderabilità degli schemi di istruzione superiore. Effettivamente lo è, se questi schemi devono sviluppare alcuni germi del cittadinanza globale.
 3. Gli incontri tra culture diverse possono essere conflittuali – questo può essere vero pure nel mondo accademico. Se i programmi internazionali non vengono preparati e amministrati con la dovuta cura, possono portare a situazioni di disagio e a scontri. Alcuni episodi verificatisi in Australia ne confermano il rischio (Altabach, Welch 2011).

CONCLUSIONI

Sia l'idea sia la prassi della cittadinanza globale sono ancora imprecise e fragili. Tuttavia, si possono individuare segni che le danno forma e sostanza a livello politico, legale e socio-culturale.

Per quelli che credono e sperano che questi segni siano in grado di evolversi in una vera e propria cittadinanza globale, le università e gli altri istituti di istruzione superiore possono diventare possibili alleati. Essi sono infatti imprese transnazionali. Proprio come lo erano in passato, le università sono anche oggi centri di una crescente mobilità di studenti e docenti. Esse gettano quindi le basi della cittadinanza globale, in quanto offrono la possibilità di intrattenere dialoghi scientifici e culturali e di disseminare la consapevolezza di tematiche globali come ambiente, energia, sviluppo, sanità e istruzione. Un crescente numero di università focalizza i suoi programmi su tematiche che implicano un approccio planetario alle grandi sfide attuali e molti corsi includono argomenti globali nei loro programmi.

Per di più, le università sono direttamente e profondamente coinvolte nella progettazione di quadri internazionali volti al riconoscimento di qualifiche accademiche straniere. Il riconoscimento dovrebbe permettere alle persone di vedere il loro *status* professionale accreditato in uno Stato estero, ciò rappresenta un ingrediente fondamentale per diventare membri di una comunità diversa da quelle originaria. L'internazionalizzazione dell'istruzione superiore comporta anche un'intensiva attività di rete che a sua volta stimola l'imitazione e l'omologazione.

Certamente le attività internazionali delle università non devono sempre essere tradotte come agenti in favore della cittadinanza globale. Esse non sono infatti immuni da ambivalenza, visto che possono facilmente apparire e funzionare davvero come strumenti per guadagnare influenza nell'arena internazionale, sia in termini politici che economici. Ciononostante una cosa è chiara: nulla di simile a quella che noi chiamiamo cittadinanza globale diventerà una caratteristica sostanziale dello scenario intellettuale e istituzionale globale senza un decisivo contributo delle università di tutto il mondo.

Bibliografia

Altbach P., Welch A. (2011). The Perils of Commercialisation. *International Higher Education*, 62, 21-23.

Carens J.H. (2000). *Culture, Citizenship and Community. A Contextual Exploration of Justice as Evenhandedness*. Oxford: Oxford University Press.

Choudaha R. (2017). Global: International Student Enrollment: Evidence-Driven Strategies. Mihut G., Altbach P.G., de Wit H. (eds.). *Understanding Higher Education Internationalization: Insights from Key Global Publications*. Rotterdam-Boston-Taipai: Sense Publishers.

Global Inventory of Regional and National Qualifications Framework (2017). Vol. I: *Thematic Chapters*. CEDEFOP (The European Centre for Development of Vocational Training), ETF (European Training Foundation), UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation), UIL (Institute for Lifelong Learning), 59.

Habermas J. (2001). The Public Sphere. Durham M., Kellner D. (eds.). *Media and Cultural Studies: Keywords*. Oxford: Blackwell, pp. 73-78.

Leydet D. (2011). *Citizenship*. E.N. Zalta (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (<http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/citizenship>).

Middlehurst R. (2015). Perspectives on Global University Networks. *International Higher Education*, 81, 4.

Pogge T. (1992). Cosmopolitanism and Sovereignty. *Ethics*, 103, 48-75.

Rostan M., Ceravolo F.A. (2014). Crossing the Borders. Investigating Social and Economic Forces Shaping International Academic Mobility. Branković J., Klemenčić M., Lažetić P., Zgaga P. (eds.). *Global Challenges, Local Responses in Higher Education: The Contemporary Issues in National and Comparative Perspective*. Rotterdam-Boston-Taipei: Sense Publishers, 79-103.

Rostan M., Höhle E.A. (2014). The International Mobility of Faculty. Futao H., Finkelstein M., Rostan M. (eds.). *The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*. Springer, 79-104.

Teichler U. (2011). Bologna – Motor or Stumbling Block for the Mobility and Employability of Graduates? Schomburg H., Teichler U. (eds.). *Employability and mobility of bachelor graduates in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers, 3-41.

Hanno partecipato:

Coordinatori

Fabio Rugge, Rettore, Università di Pavia

Paolo Lugli, Rettore, Libera Università di Bolzano

Annalisa Oboe, Delegata del Rettore alle relazioni culturali, sociali e di genere, Università di Padova

Università straniere

Stephen Freedman, Provost, Fordham University, New York, Stati Uniti

Colin Riordan, Presidente e Rettore, Cardiff University, Regno Unito

Manuel Tunon de Lara, Presidente, Università di Bordeaux, Francia

Università italiane

Massimo Carpinelli, Rettore, Università di Sassari

Gino Mirocle Crisci, Rettore, Università della Calabria

Simonetta Filippi, Delegata del Rettore all'educazione universitaria, Campus Bio-Medico, Università di Roma

Francesco Frati, Rettore, Università di Siena

Claudio Garavelli, Delegato del Rettore al controllo di gestione, Politecnico di Bari

Armando Genazzani, Delegato del Rettore alle relazioni internazionali, Università del Piemonte Orientale

Andrea Lania, Direttore, Scuola di specializzazione in Medicina, Università Humanitas, Milano

Sauro Longhi, Rettore, Università Politecnica delle Marche

Francisco Matte Bon, Rettore, Università degli Studi Internazionali, Roma

Gaetano Manfredi, Rettore, Università 'Federico II' di Napoli

Pasquale Nappi, ex Rettore, Università di Ferrara; Presidente, Unitown - University Town Network

Gianmaria Palmieri, Rettore, Università del Molise

Claudio Pettinari, Prorettore, Università di Camerino

Claudia Piccoli, Delegata del Rettore alle relazioni internazionali, Università di Foggia

Roberto Pinton, Prorettore, Università di Udine

Rosario Rizzuto, Rettore, Università di Padova

Alessandro Ruggieri, Rettore, Università della Tuscia

Arduino Salatin, Preside IUSVE - Istituto Universitario Salesiano, Venezia

Anita Tabacco, Delegata del Rettore alla didattica, Politecnico di Torino

Stefano Trinchese, Direttore, Dipartimento di Lettere, arti e scienze sociali, Università di Chieti-Pescara

Altre organizzazioni

Carla Barbatì, Presidente, CUN - Consiglio Nazionale Universitario

Angela Bergantino, Presidente, CONVUI - Coordinamento Nazionale dei Nuclei di Valutazione delle Università Italiane

Luigi Berlinguer, Presidente del Comitato nazionale per lo sviluppo scientifico e la cultura tecnologica, MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Carlo Fortuna, Direttore, Servizio Relazioni internazionali, Regione Friuli Venezia Giulia

Maria Cristina Marcuzzo, Membro della Classe di Scienze sociali e politiche, Accademia Nazionale dei Lincei

Fabio Monti, Segretario generale, CCUM - Conferenza dei Collegi Universitari di Merito

Luca Peyron, Membro dell'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università della Conferenza Episcopale Italiana

Donatella Solda, Capo del Gabinetto, MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Emanuela Stefani, Direttore generale, CRUI - Conferenza dei Rettori delle Università Italiane

Lesley Wilson, Segretario generale, EUA - European University Association

G7 Studenti

Keiko Onohara, Kyoto Institute of Technology, Giappone

Cyrielle Cassan, Università di Bordeaux, Francia

Elena Settimini, Università di Leicester, Regno Unito

Shahad Khalladi, Università di Ottawa, Canada