

Quaderni di Comunità
Persone, Educazione e Welfare
nella società 5.0

Community Notebook
People, Education, and Welfare in society 5.0

n. 1/2026

POLICIES, PRACTICES AND QUALITY ACROSS
EDUCATION, TRAINING AND LABOUR

Edited by
Concetta Fonzo, Laura Evangelista



Iscrizione presso il Registro Stampa del Tribunale di Roma
al n. 172/2021 del 20 ottobre 2021

© Copyright 2026 Eurilink
Eurilink University Press rl
Via Gregorio VII, 601 - 00165 Roma
www.eurilink.it - ufficiostampa@eurilink.it
ISBN: 979 12 82274 12 8
ISSN: 2785-7697 (Print)
ISSN: 3035-2525 (Online)

Prima edizione, giugno 2026
Progetto grafico di Eurilink

Si ringrazia Eleonora Zecca per il contributo all'editing

È vietata la riproduzione di questo libro, anche parziale,
effettuata con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia

INDICE

EDITORIALE	
<i>Concetta Fonzo, Laura Evangelista</i>	13
RUBRICA <i>EDUCATION</i>	21
1. The Involvement of Student Associations in Quality Assurance Mechanisms of Educational Reforms in Italy	
<i>Astrid Favella, Emiliane Rubat du Mérac</i>	23
2. Le competenze emergenti in enologia: qualità e coerenza nei percorsi di istruzione e formazione	
<i>Paolo Brogioni</i>	33
RUBRICA <i>EMPOWERMENT</i>	43
1. Intelligenza Artificiale: un approccio antropocentrico, etico, inclusivo	
<i>Alessandro Barca, Mariella Tripaldi</i>	45
SAGGI	55
1. Verso un sistema di apprendistato di qualità: standard europei, lavoro dignitoso e governance multilivello. Il caso della Regione Toscana	
<i>Miriana Bucalossi</i>	57
2. Valutare la qualità della formazione professionale in Italia: evidenze empiriche e prospettive di policy del quadro EQAVET	
<i>Massimiliano Mazzanti, Nicolò Barbieri, Alessandro Montanaro, Laura Evangelista, Concetta Fonzo</i>	85

3. Regulatory Fragmentation and Quality in Training: The Case of the Mediterranean Yachting Sector <i>Fabio Croci</i>	115
4. Validazione digitalizzata delle competenze nell'ap- prendimento non formale europeo <i>Giuseppe Palomba, Enrico Elefante</i>	143
5. The Evolution of Microcredentials within Italy's Continuing Vocational Training System: Regulatory Advances and Social Implications <i>Alessandra Pedone</i>	171
6. Digital Transformation: Processes, Organisational Models and Osh Training <i>Sara Stabile, Rosina Bentivenga, Emma Pietrafesa, Edvige Sorrentino, Margherita Bernabei, Silvia Colabianchi, Francesco Costantino</i>	203
7. Il valore euristico di Data, Digital e AI Literacy per la valutazione delle scuole nel Sistema Nazionale di Valutazione <i>Michela Freddano, Miriam Mariani</i>	239
8. The AI Turn in Higher Education: From Labour Market to Employment Challenges <i>Danilo Boriati, Mariangela D'Ambrosio</i>	277
9. Ripensare la valutazione con l'Intelligenza Artifi- ciale: qualità, equità e sostenibilità pedagogica nell'i- struzione superiore <i>Francesco Pio Sarcina, Michele Baldassarre</i>	305
10. Tra trasformazioni digitali e capitale relazionale: una lettura sociologica dell'esperienza universitaria per ripensare le politiche del diritto allo studio <i>Giuseppe Monteduro, Daria Panebianco, Sara Nanetti</i>	337
11. Un approccio basato sui diritti umani per la formazione del servizio sociale. L'esperienza del pro- getto europeo Fundamental Rights in Daily Actions of Social Workers (FRIDAS) nella coproduzione di stru- menti partecipativi <i>Cecilia de Baggis, Vittoria Grillo, Andrea Bilotti</i>	371

12. Coil In Engineering Educational Activities: Challenges and Opportunities <i>Néstor Mora Núñez, Juan Carlos Calabria Sarmiento</i>	399
APPROFONDIMENTO	427
Costruire futuro. Un modello di didattica trasfor- mativa per l'orientamento professionale <i>Domenico Barricelli</i>	429

10. TRA TRASFORMAZIONI DIGITALI E CAPITALE RELAZIONALE: UNA LETTURA SOCIOLOGICA DELL'ESPERIENZA UNIVERSITARIA PER RIPENSARE LE POLITICHE DEL DIRITTO ALLO STUDIO

di Giuseppe Monteduro, Daria Panebianco, Sara Nanetti*

Abstract: L'articolo analizza l'esperienza universitaria nell'ecosistema digitale, proponendo una rilettura sociologica del diritto allo studio alla luce delle trasformazioni tecnologiche e della crescente eterogeneità della popolazione studentesca. A partire da un'indagine quantitativa condotta nel 2021 su un campione di 23.372 studenti iscritti ad atenei italiani (pubblici, privati e telematici), lo studio esplora le principali dimensioni dell'esperienza universitaria: condizioni sociodemografiche, traiettorie biografiche, capitale relazionale, orientamenti valoriali e benessere psico-relazionale. I risultati mostrano come la digitalizzazione, pur ampliando formalmente le opportunità di accesso e flessibilità, abbia contribuito a ridefinire le modalità di partecipazione alla vita accademica, incidendo sull'intensità delle relazioni tra pari, sulle opportunità di socialità informale e sulla percezione di appartenenza. Emergono tre configurazioni ricorrenti

* Giuseppe Monteduro, Professore Associato in Sociologia Generale, Dipartimento di Medicina e Scienze della Salute, Università del Molise, giuseppe.monteduro@unimol.it; Daria Panebianco, Ricercatrice RTT in Sociologia Generale, Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi Internazionali - SPGI, Università di Padova, daria.panebianco@unipd.it; Sara Nanetti, Ricercatrice RTd-A in Sociologia dei processi culturali e comunicativi, Dipartimento di Sociologia-Facoltà di Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, sara.nanetti@unicatt.it.

Il contributo è l'esito di un lavoro comune: per una corretta attribuzione, il paragrafo 1 è di Giuseppe Monteduro, i paragrafi 2, 4 e il sottoparagrafo 3.1 sono di Daria Panebianco, mentre il sottoparagrafo 3.3 è di Giuseppe Monteduro e Sara Nanetti, i sottoparagrafi 3.2 e 3.4 sono di Sara Nanetti.

differenziate per condizioni di vita, posizionamento nei cicli di studio e orientamenti valoriali (strumentali, simbolici, relazionali). Tali configurazioni evidenziano come il diritto allo studio non si esaurisca nell'accesso formale o nel sostegno economico, ma dipenda dalla possibilità effettiva di "stare" nell'università, attivando capitale sociale e risorse simboliche. L'articolo propone quindi un allargamento concettuale del diritto allo studio, inteso come diritto a una partecipazione piena, relazionale e capacitante al campo universitario, sollecitando politiche orientate non solo alla redistribuzione, ma anche al rafforzamento delle condizioni di integrazione, riconoscimento e benessere degli studenti in contesti sempre più ibridi e digitalizzati.

Parole chiave: ecosistema digitale, università, esperimento sociologico, diritto allo studio.

Abstract: The paper offers a sociological analysis of university experiences within the digital ecosystem, rethinking the right to education in light of technological transformations and the growing heterogeneity of the student population. Drawing on a quantitative survey conducted in 2021 with 23,372 students enrolled in Italian universities (public, private, and online institutions), the study examines key dimensions of academic life, including socio-demographic conditions, biographical trajectories, relational capital, value orientations, and psycho-relational well-being. The findings show that digitalization, while formally expanding access and flexibility, has reshaped patterns of participation by affecting peer relationships, opportunities for informal social interaction, and students' sense of belonging. Three recurring configurations emerge, differentiated by living conditions, position within degree cycles, and value orientations (instrumental, symbolic, and relational). These configurations demonstrate that the right to study cannot be reduced to formal access or financial support; rather, it depends on the effective possibility of "being" in the university field through the activation of social capital and symbolic resources. The article therefore proposes a broader conceptualization of the right to education as the right to full, relational, and capability-enhancing participation in academic life, and calls for policies that move beyond

redistribution to strengthen integration, recognition, and well-being in increasingly hybrid and digitalised contexts.

Keywords: digital ecosystem, university, sociological experiment, right to education.

1. L'università nell'ecosistema digitale: mediazione tecnologica tra opportunità di inclusione e nuove vulnerabilità

L'esperienza universitaria rappresenta oggi un osservatorio privilegiato per comprendere le trasformazioni profonde che investono la società contemporanea, le istituzioni educative e le dinamiche della stratificazione sociale. Come emerge da alcune precedenti indagini (Monteduro, 2021; Nanetti e Monteduro, 2022), la vita universitaria non può più essere letta come una parentesi formativa limitata alla trasmissione di saperi disciplinari, ma costituisce un dispositivo sociale complesso, nel quale si intrecciano risorse materiali, relazioni personali, aspettative biografiche e forme di riconoscimento. Per Pierre Bourdieu (2013), l'università appare come un campo regolato da forme specifiche di capitale (scientifico, accademico, culturale e sociale) che determinano le posizioni e le pratiche degli attori nell'esperienza universitaria. Inoltre, proprio perché collocata in una fase liminale tra adolescenza e età adulta, essa agisce come un vero e proprio snodo biografico e diventa un contesto in cui si consolidano le prime progettualità autonome, si definiscono le ambizioni professionali e si sperimentano forme di *agency* che anticipano la transizione alla vita adulta (Alexander e Manolchev 2020; Arnett, 2004; Brooks, 2009; Buchmann e Kriesi 2011; Shanahan, 2000). La massificazione dell'istruzione superiore (Trow, 2005) ha accentuato questo ruolo, ampliando la platea dei soggetti che accedono all'università e rendendo il mondo studentesco estremamente eterogeneo. Tale eterogeneità non

riguarda solo variabili socioeconomiche o culturali, ma anche percorsi di vita, condizione lavorativa e aspettative individuali rispetto al percorso accademico (Nanetti e Monteduro 2022). Alcune ricerche (Archer *et al.*, 2003, 2007; Brooks e O’Shea, 2021) mostrano come l’università funzioni oggi come un campo di tensioni identitarie in cui gli studenti negoziano appartenenze molteplici, cercando di conciliare le aspettative familiari, le pressioni istituzionali, le proprie aspirazioni e le risorse effettivamente disponibili. La diversificazione degli stili di vita, dei tempi di studio, dei ritmi di partecipazione e delle esperienze emotive dà origine a una pluralità di traiettorie che sfidano il modello lineare di carriera studentesca. Il risultato è un panorama composito, segnato da successi e fragilità, inclusioni ed esclusioni, percorsi fortemente integrati e situazioni di marginalità spesso invisibile. In questo scenario, è utile interrogarsi non solo sulle condizioni materiali che sostengono o ostacolano il percorso universitario, ma anche su quelle dimensioni simboliche e relazionali che contribuiscono a determinarne il significato biografico.

La pervasiva digitalizzazione dell’università introduce una trasformazione ulteriore e strutturale che incide sui modi di vivere, abitare e significare l’esperienza accademica. La tecnologia digitale non costituisce semplicemente uno strumento neutro a supporto della didattica, ma opera un vero e proprio mediatore sociale che riconfigura pratiche, tempi, spazi e relazioni. Come osservato da Neil Selwyn (2014, 2016), l’università “digitale” rappresenta un *assemblage* socio-tecnico in cui dispositivi, piattaforme, infrastrutture e algoritmi partecipano attivamente alla produzione dell’esperienza studentesca, generando nuove forme di inclusione ma anche inedite vulnerabilità. Dal punto di vista della stratificazione sociale, il digitale introduce nuove dimensioni di disuguaglianza. Accanto ai tradizionali divari economici e culturali, emergono le cosiddette *digital divides* (van Dijk, 2020), che non

riguardano solo l'accesso materiale alle tecnologie, ma soprattutto le competenze d'uso, le capacità critiche di navigazione e la possibilità di mobilitare efficacemente le risorse digitali in funzione dei propri obiettivi formativi. Studenti provenienti da contesti con minore familiarità tecnologica o con dotazioni infrastrutturali limitate (connessioni instabili, dispositivi inadeguati, spazi domestici non idonei allo studio online) sperimentano forme di marginalità che si sommano e si intrecciano con altre vulnerabilità preesistenti (Gui e Büchi 2021). L'ulteriore accelerazione¹ dalla pandemia da Covid-19 ha reso strutturale l'uso di piattaforme digitali per la didattica, la comunicazione e la gestione amministrativa, trasformando la quotidianità degli studenti e il modo in cui essi costruiscono relazioni, apprendono e partecipano alla vita accademica. Quest'ultima si iscrive in un processo di più lungo periodo che vede l'università sempre più integrata in ecosistemi complessi (piattaforme di *e-learning*, sistemi di gestione della carriera, social media accademici, applicazioni per la comunicazione sincrona e asincrona) che modificano anche l'accesso alla conoscenza e la costruzione di reti informali di supporto. L'università nell'epoca della digitalizzazione diffusa presenta tratti ambivalenti. Da un lato, amplia l'accesso all'istruzione superiore per studenti penalizzati da vincoli di mobilità, tempo o risorse; dall'altro, ridefinisce profondamente gli spazi relazionali, riducendo le occasioni di incontro spontaneo che caratterizzavano la vita universitaria tradizionale (Jandrić, 2017). Le esperienze di isolamento, disconnessione emotiva e *Zoom fatigue* documentate durante la didattica a distanza (Bailenson, 2021) testimoniano come la dimensione corporea, spaziale e co-presente dell'apprendimento rimanga essenziale per molti aspetti dell'esperienza universitaria, dalla costruzione dell'identità

¹ Qui il riferimento è al concetto di accelerazione di H. Rosa (2010, 2013).

studentesca alla creazione di reti di solidarietà *peer-to-peer*. La letteratura internazionale ha mostrato come la sostituzione della co-presenza con interazioni mediate digitalmente rappresenti un cambiamento non solo tecnologico, ma ontologico (Floridi, 2014, 2015), nel modo in cui le relazioni si costituiscono. Le interazioni digitali tendono a essere più brevi, più funzionali e meno capaci di alimentare quel tessuto informale di relazioni (Turkle, 2011) che consente agli studenti di orientarsi, di costruire senso di appartenenza e di accedere a risorse simboliche e pratiche. David W. Shaffer e Katherine A. Clinton (2000) hanno definito “socialità di contesto” quella forma di interazione situata che si sviluppa nei luoghi “casuali” di incontro, quali possono essere i corridoi, le biblioteche, le mense e tutti quei luoghi che non sono istituzionalmente deputati all’apprendimento, ma che giocano un ruolo cruciale nel sostenere la cooperazione, la condivisione di informazioni e il senso di integrazione. È proprio questa socialità di contesto che rischia di essere erosa, quando l’università si limita alla digitalizzazione nella sua missione. Il risultato è un indebolimento del capitale relazionale che gli studenti possono attivare per sostenere i propri percorsi formativi e per affrontare le sfide connesse all’orientamento, alla motivazione e alla gestione delle difficoltà universitarie. La vita accademica si sposta così verso una forma di partecipazione più individualizzata, nella quale ciascuno è chiamato a organizzare il proprio percorso, con un impoverimento delle dinamiche di mutuo supporto che tradizionalmente caratterizzavano la condizione studentesca. Infine, sul piano biografico, l’ubiquità potenziale della formazione online produce un effetto ambivalente: da un lato, amplia le possibilità di personalizzazione dei percorsi; dall’altro, genera aspettative di costante reperibilità e disponibilità, erodendo i tempi di riposo e riflessione (Rosa, 2013).

La digitalizzazione non può dunque essere interpretata unicamente come un vettore di modernizzazione o come una semplice innovazione tecnica: essa produce un ridisegno profondo dei confini della partecipazione universitaria, ridefinendo chi sperimenta l'università come uno spazio di socialità, riconoscimento e crescita biografica, e chi invece rischia di restare confinato ai margini di un'istituzione sempre più ibrida, dislocata e differenziata (Van de Werfhorst *et al.* 2022). In questo senso, la digitalizzazione incide direttamente sul diritto allo studio, poiché contribuisce a ridefinire le condizioni materiali, relazionali e simboliche che rendono effettiva – o al contrario limitano – la possibilità di accesso, permanenza e piena partecipazione all'esperienza universitaria.

2. Disegno della ricerca: obiettivi, metodologia e dimensioni analitiche dell'esperienza universitaria

Alla luce delle trasformazioni sociali che hanno investito l'ambito universitario, il diritto allo studio non coincide più esclusivamente con l'accesso formale all'università, ma si manifesta come una condizione molto più complessa, segnata da meccanismi di selezione implicita e da fragilità che si collocano nella sfera relazionale e nelle infrastrutture dell'ambiente di vita (Tinto, 2012). Conseguentemente, il diritto allo studio universitario non può essere concepito unicamente come riduzione delle barriere economiche all'accesso o come facilitazione all'ingresso (Monteduro e Tatti, 2022), ma necessita di essere interpretato alla luce dei processi reali di partecipazione che determinano la qualità dell'esperienza studentesca (Farinelli, 2024; Panebianco *et al.*, 2025).

Per cogliere la complessità di tali trasformazioni e fare luce su come esse incidano sulle dimensioni socio-strutturali, individuali e relazionali che definiscono i bisogni degli studenti e orientano le

loro scelte, il presente lavoro di ricerca si propone di esplorare le principali aree di vita degli studenti universitari in Italia, mettendo in evidenza come le esperienze dell'università contribuiscano a ridefinire il concetto stesso di diritto allo studio e a far emergere le sfide che ne attraversano l'attuazione concreta, in un contesto istituzionale sempre più eterogeneo, digitalizzato e differenziato.

Lo studio ha adottato un disegno di ricerca di tipo quantitativo, basato sull'autosomministrazione di un questionario strutturato tramite metodologia CAWI. Tale scelta ha consentito di raggiungere un campione eterogeneo di partecipanti provenienti da università statali, private e telematiche, collocate in diverse aree geografiche del Paese. La fase di rilevazione si è svolta nell'arco di tre mesi, dai primi di marzo alla metà di maggio 2021, periodo corrispondente alla fase centrale della cosiddetta "seconda fase" dell'emergenza sanitaria. La compilazione è avvenuta attraverso la piattaforma Qualtrics, che ha permesso la realizzazione di un questionario autosomministrato caratterizzato da una struttura modulare articolata in blocchi tematici. Tale struttura è stata concepita per intercettare le diverse dimensioni attraverso cui il diritto allo studio si rende concretamente esigibile o, al contrario, viene limitato nell'esperienza quotidiana degli studenti, andando oltre la sola dimensione dell'accesso formale e includendo aspetti legati alla partecipazione, all'integrazione accademica e al benessere complessivo. Il set di item comprendeva sia domande di natura socio-strutturale, sia quesiti orientati a esplorare dimensioni valoriali e relazionali, consentendo di analizzare il diritto allo studio nella sua dimensione sostanziale, intesa come insieme di condizioni che rendono possibile una partecipazione piena e continuativa alla vita universitaria.

Lo strumento di rilevazione è stato costruito seguendo un approccio multidimensionale, volto a operationalizzare diversi ambiti teoricamente rilevanti per l'analisi sociologica dell'esperienza

universitaria e per la comprensione dei meccanismi attraverso cui il diritto allo studio si traduce in pratiche e opportunità differenziate: le variabili sociodemografiche, necessarie per collocare gli studenti all'interno dello spazio sociale; gli aspetti strutturali del percorso di studi; il capitale sociale e le reti relazionali, riconosciute dalla letteratura come risorse fondamentali per la riuscita universitaria e per la costruzione dell'identità studentesca (Coleman, 1988; Putnam, 2000); la sfera valoriale, rilevata attraverso le priorità esistenziali degli studenti e il significato attribuito all'esperienza universitaria. Seguendo l'approccio di Shalom H. Schwartz (1992, 2012) sui valori umani di base, gli orientamenti valoriali non vengono assunti come semplici preferenze individuali, ma come variabili interpretative centrali, capaci di mediare la relazione tra posizionamento sociale, condizioni di vita e modalità di partecipazione all'istituzione universitaria, contribuendo così a spiegare come il diritto allo studio venga vissuto, negoziato e differenziato nelle esperienze concrete degli studenti.

Infine, particolare attenzione è stata dedicata alla dimensione del benessere psico-relazionale, inteso come costruito multidimensionale che include componenti oggettive e soggettive. In tale ambito, la misurazione della fiducia interpersonale generalizzata (Uslaner, 2002) e della capacità percepita di influenzare il proprio futuro, intesa come indicatore di *agency* e generatività sociale (Keyes e Haidt, 2003), consente di cogliere ulteriori elementi attraverso cui il diritto allo studio si esprime come possibilità effettiva di progettazione biografica, in una fase caratterizzata da transizioni identitarie e da una continua negoziazione tra vincoli strutturali e scelte individuali.

3. La proliferazione dei profili studenteschi

3.1 I partecipanti allo studio: traiettorie biografiche, caratteristiche relazionali e orientamenti valoriali

La composizione socio-demografica del campione (N=23.372) (tab. 1) evidenzia una prevalenza femminile (64.5%), dato coerente con le tendenze nazionali di crescente femminilizzazione dell'istruzione terziaria. La distribuzione per età mostra una netta concentrazione tra i 24 e i 29 anni (68.5%), suggerendo una presenza significativa di studenti in percorsi di laurea magistrale o in traiettorie universitarie prolungate, mentre la quota di over 30 rimane residuale (5.6%). Dal punto di vista territoriale, la maggioranza degli studenti risiede nelle regioni del Nord-Ovest (42.7%), seguite da Sud e isole (29.8%) e Nord-Est (18.2%), mentre il Centro risulta meno rappresentato (9.3%). La percentuale di fuori sede si attesta attorno alla metà del campione (47.6%), indicando una mobilità universitaria non marginale. La condizione lavorativa restituisce un quadro articolato: il 17.7% si definisce studente-lavoratore, e tra coloro che lavorano si registra una sostanziale parità tra occupazioni occasionali (49.1%) e continuative (50.9%), segnalando una forte eterogeneità nelle modalità di conciliazione studio-lavoro. Per quanto riguarda il capitale formativo pregresso, quasi quattro studenti su cinque provengono dal liceo (79.5%), dato in linea con i processi di selezione all'ingresso del sistema universitario, mentre la quota proveniente da istituti tecnici e professionali è decisamente minore. Il campione è composto quasi interamente da studenti iscritti a università pubbliche, private o pontificie (97.8%), con una presenza molto limitata di studenti di atenei telematici (2.2%). Il motivo principale dell'iscrizione evidenzia come la scelta dell'università sia guidata prevalentemente dall'interesse per il corso di laurea o il prestigio dell'istituzione

(61.7%), mentre solo il 6.6% dichiara di aver scelto in base alla città o a reti di prossimità; un terzo circa combina entrambe le motivazioni. La distribuzione per area scientifico-disciplinare mostra una prevalenza dei corsi scientifico-tecnologici (51.3%), seguiti dalle aree umanistico-sociali (32.2%) e medico-sanitarie (16.4%). Infine, la maggioranza relativa degli studenti risulta iscritta a un corso triennale (60.9%), mentre magistrali (22.8%) e percorsi a ciclo unico (16.3%) rappresentano quote più contenute (si veda tabella 1). Nel loro insieme, queste caratteristiche delineano una popolazione studentesca fortemente differenziata per condizioni di vita, percorsi formativi e posizionamento sociale, elementi che incidono direttamente sulle possibilità concrete di accesso, permanenza e piena partecipazione all'esperienza universitaria, configurando modalità differenziate di esercizio del diritto allo studio.

Tabella 1: Sociodemografiche e percorso formativo

VARIABILI SOCIODEMOGRAFICHE E PERCORSO DI STUDI	Campione totale % N=23.372
<i>Sesso</i>	
Maschio	35.2
Femmina	64.5
<i>Età</i>	
18-23	25.9
24-29	68.5
≥ 30	5.6
<i>Residenza</i>	
Nord-ovest	42.7
Nord-est	18.2
Centro	9.3
Sud e isole	29.8
<i>Studente fuori sede</i>	
Si	47.6
No	52.4
<i>Studente lavoratore</i>	
Si	17.7

No	82.3
<i>Condizione lavorativa</i>	
Occasionale	49.1
Continuativa	50.9
<i>Scuola secondaria</i>	
Liceo	79.5
Istituto tecnico	16.9
Istituto professionale	3.6
<i>Tipologia di università</i>	
Pubblica/Privata/Pontificia	97.8
Telematica	2.2
<i>Motivo principale di iscrizione all'università</i>	
Corso di laurea e/o prestigio università	61.7
Città e/o presenza di parenti/amici	6.6
Entrambi	31.7
<i>Area scientifico-disciplinare</i>	
Scientifico-tecnologica	51.3
Medico-sanitaria	16.4
Umanistico-sociale	32.2
<i>Tipo di corso di laurea</i>	
Triennale	60.9
Magistrale	22.8
Ciclo unico	16.3

Fonte: rielaborazione degli autori

I dati relativi alle relazioni sociali (tab. 2) mostrano come la pandemia abbia inciso profondamente sulla qualità della vita universitaria e sulle dinamiche di interazione tra pari. Per oltre sei studenti su dieci, l'intensità delle relazioni con i colleghi si è indebolita (64.5%), e una quota analoga segnala una diminuzione della frequenza delle interazioni, sia faccia a faccia che online (71.7%). Questi risultati suggeriscono che la transizione verso contesti più digitalizzati non ha compensato la perdita delle occasioni di socializzazione in presenza, producendo un generale impoverimento del capitale relazionale quotidiano. Soltanto una minoranza (circa il 10-11%) dichiara di aver sperimentato un

rafforzamento delle relazioni, indicando percorsi individuali di resilienza o di selezione di legami più significativi. I livelli medi di supporto ricevuto dai colleghi² – emotivo, strumentale e di compagnia – si mantengono medio-bassi (circa 5.4–5.6 su una scala 0–10), suggerendo una dotazione di reti di aiuto carenti nel contesto universitario. La partecipazione associativa (tab. 2) appare estremamente bassa, soprattutto nell’ambito politico (92.5% non partecipa mai) e studentesco universitario (90.9%). Tale dato conferma il ridimensionamento degli spazi di partecipazione collettiva tipici della vita universitaria in presenza e riflette, al contempo, un orientamento culturale più ampio caratterizzato da scarso coinvolgimento nelle forme tradizionali di impegno, con potenziali ricadute sulla possibilità di costruire appartenenza, rappresentanza e riconoscimento all’interno dell’istituzione.

Gli orientamenti valoriali (tab. 2) mostrano una forte prevalenza di studenti che attribuiscono importanza alle relazioni sociali, alla politica e alla comunità (57.6%). Le dimensioni legate al lavoro, al successo e al denaro coinvolgono circa un quarto del campione (26.1%), mentre un 16,3% si orienta verso valori culturali, artistici e spirituali. Tali combinazioni suggeriscono una generazione che, pur inserita in un contesto altamente competitivo e incerto, attribuisce un ruolo centrale ai legami sociali, elementi che emergono come risorse simboliche essenziali nei periodi di crisi e come componenti rilevanti dell’esperienza sostanziale del diritto allo studio.

² Ai fini della rilevazione del supporto mobilitato dagli altri colleghi universitari, si è chiesto ai rispondenti di indicare in che misura, in una scala da 0 (per niente) a 10 (molto), hanno ricevuto aiuto: emotivo, nello studio e compagnia dagli altri studenti.

Tabella 2: Socialità e atteggiamenti verso la vita

RELAZIONI SOCIALI E ORIENTAMENTO VERSO LA VITA	Campione totale % N=23.372
<i>Intensità delle relazioni con i colleghi universitari</i>	
Invariata	24.3
Indebolita	64.5
Fortificata	11.2
<i>Frequenza dell'interazione con i colleghi universitari (face-to-face – online)</i>	
Invariata	17.8
Diminuita	71.7
Incrementata	10.4
<i>Supporto sociale ricevuto dai colleghi universitari Media (DS)</i>	
Supporto emotivo	5.6 (2.7)
Aiuto nello studio	5.4 (2.8)
Compagnia	5.5 (2.7)
<i>Partecipazione ad associazioni politiche (extra universitarie)</i>	
Quotidianamente o settimanalmente	2.3
Una volta al mese	3.9
Mai	92.5
<i>Partecipazione ad associazioni religiose</i>	
Quotidianamente o settimanalmente	9.9
Una volta al mese	4.7
Mai	85.4
<i>Partecipazione ad associazioni di volontariato/promozione sociale</i>	
Quotidianamente o settimanalmente	11.8
Una volta al mese	12.6
Mai	75.6
<i>Partecipazione ad associazioni studentesche universitarie</i>	
Quotidianamente o settimanalmente	5.1

Una volta al mese	4.0
Mai	90.9
<i>Tipo di orientamento</i>	
Lavoro, denaro e successo	26.1
Cultura, arte e spiritualità	16.3
Relazioni sociali, politica e comunità	57.6

Fonte: rielaborazione degli autori

Sul versante del benessere (tab. 3), gli indicatori restituiscono un quadro ambivalente. La soddisfazione di vita³ si colloca su valori medi (6.2), così come il benessere emotivo⁴ riferito all'ultimo mese (2.8), verosimilmente influenzati dalle condizioni di incertezza e isolamento del periodo pandemico. Anche la fiducia negli altri⁵ si attesta su livelli moderati (5.6), suggerendo una percezione relazionale prudente, sebbene non completamente compromessa. Più elevato risulta invece il valore associato al *flourishing*⁶ (7.8), inteso come percezione di capacità di incidere sul proprio futuro. Questo dato indica che, nonostante le difficoltà emotive e relazionali, molti studenti mantengono un senso di progettualità personale e di *agency*, dimensione centrale affinché il diritto allo studio possa tradursi in reali opportunità di sviluppo biografico.

³ La variabile in oggetto è stata misurata utilizzando una scala con valori compresi tra 0 (per niente soddisfatto) e 10 (molto soddisfatto).

⁴ La variabile in oggetto è stata misurata utilizzando una scala con valori compresi tra 1=negativo e 5=positivo.

⁵ La variabile in oggetto è stata misurata chiedendo agli intervistati di indicare in che misura, in una scala da 0 (per niente) a 10 (molto), ritenevano che gli altri fossero degni di fiducia.

⁶ La variabile in oggetto è stata misurata chiedendo agli intervistati di indicare in che misura, in una scala da 0 (per niente) a 10 (molto), ritenevano di poter incidere sul loro futuro.

Tabella 3: Benessere psico-relazionale

BENESSERE	Campione totale Media (DS) N=23.372
<i>Soddisfazione nella vita</i>	6.2 (2.0)
<i>Benessere emotivo nell'ultimo mese</i>	2.8 (1.0)
<i>Fiducia negli altri</i>	5.6 (2.0)
<i>Flourishing (capacità di influenzare il futuro)</i>	7.8 (1.8)

Fonte: rielaborazione degli autori

Nel loro insieme, i dati dell'indagine restituiscono un quadro della popolazione studentesca profondamente eterogeneo. Le informazioni sociodemografiche, relazionali, di benessere e valoriali, considerate congiuntamente, delineano alcune linee di frattura ricorrenti che attraversano l'esperienza universitaria: la differenziazione delle condizioni di vita, la variabilità delle modalità di partecipazione e la pluralità dei significati attribuiti all'università. Tali configurazioni evidenziano come il diritto allo studio non si esaurisca nella garanzia formale di accesso, ma si realizzi in modo differenziato in funzione delle risorse disponibili, delle reti relazionali attivabili e delle cornici di senso attraverso cui gli studenti interpretano il proprio percorso.

Questi esiti confermano una tendenza già rilevata dagli studi sulla massificazione dell'istruzione superiore (Trow, 2005; Scott, 1995): l'ingresso di soggetti socialmente, culturalmente e biograficamente diversificati ha prodotto un modello universitario non più organizzato attorno alla figura dello *student ideal-type*, bensì articolato in sotto-popolazioni con vissuti, aspettative e risorse tra loro disomogenei. In tale contesto, il diritto allo studio assume i tratti di un principio dinamico e differenziale, la cui effettiva realizzazione dipende dall'interazione tra vincoli strutturali, orientamenti valoriali e condizioni istituzionali.

3.2 Gli orientamenti valoriali come fattori di differenziazione dell'esperienza

A partire dai dati descrittivi fin qui illustrati, l'analisi si concentra ora sul ruolo specifico degli orientamenti valoriali, mostrando come essi contribuiscano a differenziare l'esperienza universitaria non solo in termini di pratiche, ma anche di significati attribuiti alla formazione.

Gli orientamenti al valore mostrano la loro portata differenziante in modo particolarmente chiaro quando vengono messi in relazione con le rappresentazioni che gli studenti elaborano circa il valore complessivo dell'esperienza universitaria. Alla domanda aperta «qual è per lei il valore dell'esperienza di vita universitaria?», le risposte sono state codificate in tre macrocategorie: generare relazioni; crescita umana (identità, pensiero critico, valori); competenze professionali e successo. L'incrocio tra queste tre dimensioni e le tipologie valoriali evidenzia una corrispondenza quasi speculare tra orientamenti di fondo e significati attribuiti all'università, pur all'interno di una convergenza trasversale sulla centralità della crescita umana e culturale che si attesta complessivamente al 58.1% delle risposte, raggiunge il massimo tra i simbolici (66.2%), ma rimane largamente maggioritario anche tra gli strumentali (58.1%) e i relazionali (58.7%). Il che suggerisce che, al di là delle differenze di accento, l'università viene percepita dagli studenti come un dispositivo di trasformazione identitaria, un luogo in cui maturano capacità critiche, valori e orientamenti di senso. La tipologia strumentale, pur riconoscendo la centralità della crescita umana, esprime la quota più elevata di studenti che individuano il valore dell'università nella formazione di competenze professionali e nell'orientamento al successo personale (24.8%). Ciò conferma la natura marcatamente proiettiva di questo profilo, per il quale l'università appare come uno

strumento di investimento sul futuro, in termini di capitale umano e di opportunità occupazionali (tab. 4).

Tabella 4: Rappresentazione del valore dell'esperienza universitaria per tipologia valoriale (N = 2.069)

Tipologia valoriale	Generare relazioni	Crescita umana (identità, pensiero critico, valori)	Competenze professionali / successo	Totale
Strumentali	17.0%	58.1%	24.8%	100,0%
Simbolici	15.9%	66.2%	17.9%	100,0%
Relazionali	24.1%	58.7%	17.2%	100,0%

Fonte: rielaborazione degli autori

La tipologia simbolica si caratterizza invece per un marcato orientamento alla ricerca di senso, concentrando l'attenzione sulla crescita identitaria, sulla maturazione del pensiero critico e sullo sviluppo di valori. Tale dato conferma che la dimensione simbolica non si esaurisce in un repertorio astratto di valori, ma si traduce in pratiche di riflessività che accompagnano in modo sistematico l'esperienza universitaria, configurandola come un laboratorio biografico ed esistenziale. La tipologia relazionale, infine, traduce il proprio orientamento in una lettura dell'università centrata sulla generazione di legami: il 24.1% di questi studenti riconosce nel tessuto relazionale il valore distintivo dell'esperienza universitaria, una percentuale nettamente superiore a quella riscontrata nelle altre due tipologie. Se si osservano congiuntamente queste evidenze, appare chiaro che gli orientamenti valoriali agiscono da dispositivi di differenziazione dell'esperienza universitaria su più livelli. Essi selezionano gli aspetti dell'università che vengono riconosciuti come significativi; modulano l'intensità della partecipazione alle diverse dimensioni della vita accademica (relazionale, formativa, professionalizzante); orientano la direzione della progettualità biografica.

3.3 L'eterogeneità come dato strutturale dell'esperienza universitaria

Si intende ora approfondire come le differenze fin qui emerse si traducano in modalità eterogenee di vivere l'università, mettendo in relazione condizioni di vita, posizionamento accademico e orientamenti valoriali. I risultati consentono di individuare due assi di differenziazione dell'esperienza universitaria prevalenti, ovvero: le traiettorie biografiche e il posizionamento nei cicli di studio. Tali dimensioni non rimandano a semplici caratteristiche individuali, ma strutturano concretamente le modalità di partecipazione alla vita accademica e, di conseguenza, le condizioni effettive di esercizio del diritto allo studio.

Sul piano delle temporalità di vita, gli studenti si collocano lungo un continuum che va dagli studenti "tradizionali", in continuità con il percorso scolastico secondario, agli studenti lavoratori, fino agli studenti adulti. La presenza di una quota non marginale di studenti lavoratori introduce una discontinuità rilevante nella strutturazione dell'esperienza universitaria, essi infatti mostrano livelli più bassi di riconoscimento del valore dell'università in termini di crescita umana e relazionale e una maggiore incidenza di "assenza di valore" percepito (7.9% contro il 3.7% degli studenti a tempo pieno). Dal punto di vista valoriale, la distinzione tra studenti lavoratori e non lavoratori risulta particolarmente significativa. Come evidenziato in tabella 5, seppure gli studenti non lavoratori risultino sovrarappresentati in tutte le tipologie valoriali, attestano un peso relativamente maggiore nel profilo relazionale, di contro agli studenti lavoratori rispetto alle categorie strumentali e simboliche riconoscono in misura significativamente inferiore la dimensione relazionale.

Tabella 5: Distribuzione delle tipologie valoriali per condizione lavorativa (N = 20.085)

Tipologia valoriale	Studenti lavoratori	Studenti non lavoratori	Totale
Strumentali	18.7%	81.3%	100,0%
Simbolici	19.0%	81.0%	100,0%
Relazionali	16.6%	83.4%	100,0%
Totale	17.6%	82.4%	100,0%

Fonte: rielaborazione degli autori

Per quanto riguarda il posizionamento nei cicli di studio, la distinzione tra corsi triennali, magistrali e a ciclo unico non riflette soltanto uno stadio formale del percorso accademico, ma differenti collocazioni biografiche e diversi modi di attribuire senso all'esperienza universitaria (tab. 6). Gli orientamenti valoriali risultano infatti distribuiti in modo non uniforme lungo il percorso di studi, riconfigurandosi in funzione delle attese, delle pressioni e delle opportunità percepite nelle diverse fasi del ciclo accademico.

Tabella 6: Tipologie valoriali per ciclo di corso di laurea (N = 20.058)

Tipologia valoriale	Triennale	Magistrale	Ciclo unico	Totale
Strumentali	59.3%	23.2%	17.5%	100,0%
Simbolici	63.3%	21.9%	14.8%	100,0%
Relazionali	61.2%	22.8%	16.0%	100,0%
Totale	61.0%	22.8%	16.2%	100,0%

Fonte: rielaborazione degli autori

Considerati congiuntamente, gli assi della temporalità biografica e del posizionamento accademico restituiscono l'immagine di un'università stratificata, non soltanto in virtù dell'accesso formale all'accademia, ma soprattutto per le modalità concrete di partecipazione all'esperienza universitaria. Gli studenti lavoratori sperimentano più frequentemente una relazione

intermittente e funzionale con l'istituzione, caratterizzata da una presenza frammentata e da un maggiore ricorso a pratiche digitali, che limita l'accesso alla socialità informale e alle risorse relazionali del contesto universitario. Gli studenti triennali, al contrario, vivono con maggiore intensità la dimensione relazionale e culturale della co-presenza, riconoscendo nell'università uno spazio di crescita personale, appartenenza e costruzione identitaria. In tal senso, ciò che accomuna le diverse traiettorie non è l'esperienza universitaria in sé, ma il fatto che essa viene vissuta e agita in modi profondamente differenziati. L'università emerge così come un dispositivo di selezione implicita, all'interno del quale condizioni materiali, orientamenti valoriali e configurazioni biografiche concorrono a definire, per ciascun profilo studentesco, la qualità dell'esperienza vissuta e le possibilità effettive di esercizio del diritto allo studio.

3.4 Intersezioni tra valori e condizioni di vita: tre configurazioni ricorrenti

Incrociando condizioni di vita, profili sociodemografici e orientamenti valoriali emergono tre configurazioni ricorrenti dell'esperienza universitaria (tab. 7). Queste configurazioni non definiscono tipologie rigide, ma permettono di comprendere come diverse combinazioni di risorse e vincoli producano modalità differenziate di partecipazione. Tale classificazione non ha finalità tipologiche rigide, ma permette di cogliere la coerenza strutturale di alcuni pattern emergenti, alla luce di un processo di massificazione e diversificazione dell'istruzione superiore che ha consolidato la presenza di popolazioni studentesche plurali e differenziate (Trow, 2005; Brooks e O'Shea, 2021).

Tabella 7: Configurazioni studentesche emergenti dall'intersezione tra condizioni di vita e orientamenti valoriali

Configurazione	Profilo socio-demografico prevalente	Orientamenti valoriali associati	Modalità di partecipazione all'università	Risorse e vulnerabilità distintive
Studenti integrati	Scarsa presenza di fuori sede; studenti del primo ciclo (triennale); giovani in continuità con il percorso scolastico.	Prevalenza di orientamenti relazionali e simbolici (rispettivamente 57.6% e 16.3% a livello generale).	Partecipazione costante e presenza continuativa; forte investimento nella co-presenza; elevata densità relazionale.	Elevato capitale relazionale; maggiore benessere percepito; capacità di attivare risorse culturali e sociali. Rischio limitato di isolamento.
Studenti intermitenti	Pendolari; studenti con lavoro part-time o full-time (17.7% del campione); routine frammentate.	Prevalenza di orientamenti strumentali (26.1%) con tensioni verso la crescita personale.	Partecipazione discontinua; alternanza tra presenza fisica e connessione digitale; minore accesso alle reti informali.	Capitale relazionale ridotto; stress organizzativo; minore integrazione nei contesti universitari. Rischio di vulnerabilità "silenziosa".
Studenti marginali invisibili	Lavoratori intensivi; adulti-di ritorno; studenti con bassi livelli di partecipazione alla vita universitaria.	Orientamenti strumentali o assenza percepita di valore (7.9% contro il 3.7% dei non lavoratori).	Partecipazione debole o episodica; scarsa presenza nei luoghi della socialità; fruizione individualizzata dell'università.	Elevata percezione di isolamento; ridotto accesso al capitale sociale; difficoltà di integrazione; vulnerabilità relazionale e simbolica.

Fonte: rielaborazione degli autori

La prima configurazione comprende gli studenti integrati, caratterizzati prevalentemente da condizioni abitative stabili (non fuori sede), da un collocamento nel primo ciclo universitario e da orientamenti valoriali simbolici e relazionali. I dati mostrano che gli studenti triennali rappresentano la quota più elevata nelle tipologie valoriali simboliche (63.3%) e relazionali (61.2%), confermando che la fase di ingresso all'università costituisce, per molti di loro, un momento cruciale di transizione identitaria in cui la socialità, la crescita personale e la ricerca di senso assumono un rilievo centrale. In questa configurazione l'università viene vissuta come luogo denso di interazioni, un campo di socializzazione secondaria in cui si accumula capitale culturale e soprattutto capitale relazionale, reso possibile dalla co-presenza, dalla continuità nelle routine di frequenza e dalla disponibilità di reti di prossimità. La letteratura internazionale conferma che tali condizioni facilitano processi di appartenenza e integrazione, promuovendo forme di *engaged participation* indispensabili per il successo formativo (Thomas, 2012; Tinto, 2012). Gli studenti integrati appaiono, dunque, come coloro che fruiscono maggiormente dell'università come spazio abilitante, capace di ampliare le loro capabilities relazionali, simboliche e formative (Boni, Walker, 2016).

Una seconda configurazione riguarda gli studenti intermittenti, composti in larga parte da pendolari e studenti con vincoli lavorativi, i quali rappresentano complessivamente il 17.7% del campione, con una quota consistente di lavori continuativi (circa il 50%). In questo gruppo si osserva una forma di partecipazione discontinua, caratterizzata dall'alternanza di presenza fisica e connessione digitale, in un regime di "parziale integrazione" che rispecchia processi emergenti già evidenziati da ricerche sulla vita studentesca post-pandemica e sulla digitalizzazione della didattica (Selwyn, 2021). Gli studenti intermittenti tendono a collocarsi più frequentemente nei profili strumentali, orientando l'esperienza

universitaria verso finalità utilitaristiche e professionalizzanti, come confermato dal dato secondo cui il 24.8% degli strumentali identifica nel lavoro e nelle competenze professionali il principale valore dell'università. Tuttavia, questo orientamento non è privo di tensioni: gli stessi studenti mostrano livelli elevati di percezione di stress, di precarietà e di frammentazione delle routine, che ostacolano la costruzione di reti sociali solide e durature. La condizione del pendolare e dello studente-lavoratore produce una forma di capitale relazionale “ridotto” (Finnegan *et al.*, 2014).

Infine, la terza configurazione riguarda gli studenti marginali invisibili, categoria che raccoglie in particolare gli studenti lavoratori più intensivi e alcune fasce di studenti adulti-ritornanti. I dati mostrano che in questo gruppo aumentano la percezione di assenza di valore attribuito all'università (7.9% contro il 3.7% degli studenti non lavoratori) e i livelli di disconnessione dalla vita accademica. Gli studenti marginali invisibili hanno generalmente minori possibilità di accesso agli spazi informali e alle routine di co-presenza, vivono spesso l'università in forma individualizzata e utilitaristica e incontrano maggiori difficoltà nel costruire capitale relazionale e reti di sostegno, entrambi fattori cruciali per il benessere e la resilienza accademica. Come mostrano anche ricerche recenti sulla *hidden curriculum of exclusion* (Reay, 2018), la marginalità non coincide necessariamente con la dispersione o con il fallimento accademico, ma può manifestarsi nella forma più sottile della non-visibilità: studenti che restano ai margini delle interazioni accademiche, che non beneficiano della socialità di contesto e che sperimentano livelli più elevati di isolamento emotivo e relazionale. Questa tripartizione produce differenziali strutturali nella possibilità di fruire dell'università come spazio abilitante e capacitante, poiché l'accesso effettivo alle opportunità offerte dal contesto accademico – sociali, culturali, simboliche – dipende in larga misura dalla

posizione che ciascuno studente occupa nel reticolo delle risorse materiali, temporali e relazionali.

Lungi dal costituire un collettivo omogeneo, gli studenti appaiono distribuiti lungo linee di frattura che attraversano non solo dimensioni strutturali, come età, condizione abitativa, lavoro, *background* socioeconomico o collocazione nel ciclo di studi, ma anche, e sempre più frequentemente, le cornici simboliche attraverso cui attribuiscono senso alla formazione universitaria. Questo dato richiama le analisi classiche che concepiscono l'università come un campo (Bourdieu 1984, 2013), nel quale gli attori occupano posizioni differenziate e agiscono secondo schemi di percezione e valutazione incorporati. Gli orientamenti valoriali non sono quindi semplici preferenze individuali, ma espressioni di un *habitus* situato che riflette processi di socializzazione pregressi e condizioni di vita attuali (Archer, 2007; Brooks, 2009).

In questo scenario, la proliferazione dei profili studenteschi non rappresenta una semplice variazione sociografica, ma una trasformazione strutturale dei modi di abitare l'università. La letteratura recente sui percorsi degli studenti nell'epoca della digitalizzazione mostra come la combinazione di vincoli strutturali e orientamenti valoriali produca forme di partecipazione differenziate, incidendo sulla capacità di accedere alla socialità di contesto (Shaffer e Clinton, 2000) e, più in generale, alle risorse relazionali che storicamente sostengono il successo formativo (Tinto, 2012; Thomas, 2012). In particolare, le traiettorie degli studenti lavoratori, pendolari o adulti confermano quanto evidenziato da studi internazionali (Finnegan *et al.*, 2014; O'Shea, 2014): la frammentazione delle routine quotidiane, la minore esposizione ai luoghi informali dell'università e la dipendenza da pratiche digitali rendono più difficile costruire appartenenza, riconoscimento e capitale sociale, elementi centrali nei processi di integrazione accademica.

Gli orientamenti al valore strumentale, simbolico e

relazionale rilevati dall'indagine costituiscono, in questo senso, una matrice interpretativa cruciale. La sociologia dei valori ha da tempo sottolineato come gli orientamenti axiologici forniscano criteri di valutazione, giustificazione e orientamento dell'azione (Rokeach, 1973; Hitlin e Piliavin, 2004) e come si radichino in processi di socializzazione che interagiscono con le condizioni strutturali (Inglehart, 2020). Applicati all'università, tali orientamenti non definiscono solo ciò che gli studenti considerano importante nella loro esperienza – crescita personale, relazioni significative, capitale professionale – ma determinano anche i modi in cui si collocano all'interno dell'istituzione, le forme di partecipazione privilegiate e il tipo di risorse che sono in grado di mobilitare.

4. Per un allargamento concettuale del diritto allo studio

I risultati dell'analisi suggeriscono la necessità di riformulare il diritto allo studio in termini sociologicamente più articolati. Esso non può essere inteso esclusivamente come accesso formale all'istruzione superiore o come dispositivo redistributivo di risorse economiche, ma deve essere concepito come possibilità concreta di partecipare pienamente alla vita universitaria, accedendo alle sue dimensioni simboliche, relazionali e formative. Tale riformulazione trova un solido fondamento empirico negli esiti dell'indagine, che mostrano come gli orientamenti valoriali operino da dispositivi di mediazione tra condizioni di vita, modalità di partecipazione all'università e significati attribuiti all'esperienza accademica. Le disuguaglianze emergono così non solo in termini di accesso o di risorse materiali, ma anche come differenze nelle possibilità effettive di riconoscimento, appartenenza e crescita biografica. In questa prospettiva, l'eterogeneità strutturale e biografica della popolazione studentesca, la pluralità degli

orientamenti valoriali e la differenziazione delle configurazioni di partecipazione indicano che la possibilità di “stare” nell’università – e non soltanto di entrarvi – dipende in misura decisiva dal volume, dalla composizione e dalla convertibilità dei capitali che gli studenti sono in grado di mobilitare, in particolare dal capitale relazionale attivabile nei contesti ordinari della vita accademica. L’università può essere letta come un campo strutturato di relazioni di forza, dotato di regole implicite e di una propria *doxa*, all’interno del quale l’accesso ai legami di fiducia, ai luoghi della socialità informale e alle reti di sostegno tra pari costituisce una condizione cruciale per l’accumulazione di capitale culturale e per la strutturazione degli *habitus* studenteschi. In tale quadro, l’esperienza universitaria non si esaurisce nella trasmissione di contenuti o nel conseguimento di credenziali formali, ma si configura come un processo di socializzazione secondaria attraverso cui gli studenti apprendono a orientarsi nel campo, a riconoscerne le gerarchie simboliche e a investire nel gioco universitario. È precisamente questa dimensione processuale, relazionale e situata che rischia di essere oscurata dalle trasformazioni indotte dalla digitalizzazione forzata dei processi formativi. Quest’ultima non rappresenta soltanto una modifica tecnica delle modalità di insegnamento, ma contribuisce a ridefinire la rappresentazione stessa dell’università, spostando l’attenzione sulla mera offerta di sapere e sulla fruizione individuale dei contenuti, a scapito della vita accademica intesa come insieme di pratiche collettive, interazioni informali e rituali istituzionali.

I dati empirici mostrano come la riduzione dell’intensità e della frequenza delle interazioni in presenza si accompagni a una contrazione delle opportunità di riconoscimento, a un aumento della percezione di isolamento e a una svalutazione dell’esperienza universitaria. Tali dinamiche configurano forme di esclusione silenziosa che non si esauriscono nella dimensione economica, ma investono il piano relazionale e simbolico, incidendo direttamente

sulla qualità della partecipazione e, dunque, sull'effettività del diritto allo studio. La digitalizzazione, pur ampliando formalmente le possibilità di accesso e di flessibilità organizzativa, tende infatti a rafforzare meccanismi di selezione implicita, premiando gli studenti già dotati dei capitali necessari per orientarsi autonomamente e penalizzando quelli collocati in posizioni più fragili, per i quali la presenza nei luoghi della vita accademica rappresenta una risorsa compensativa essenziale. Al tempo stesso, le rappresentazioni del valore dell'esperienza universitaria evidenziano come gli studenti continuino a riconoscere nell'università non soltanto uno spazio di accumulazione di capitale umano, ma un campo di produzione di disposizioni, identità e appartenenze. La prevalenza di orientamenti valoriali centrati su comunità, relazioni e partecipazione segnala l'esistenza di una domanda latente di socialità, riconoscimento e integrazione che il contesto digitale non è riuscito pienamente a intercettare. La tensione tra questa domanda e una configurazione del campo sempre più orientata a una concezione prestazionale e individualizzata della formazione rende particolarmente visibili le disuguaglianze di partecipazione: mentre gli studenti maggiormente integrati riescono a convertire la partecipazione accademica in accumulazione di capitale sociale e culturale, gli studenti intermittenti e i marginali invisibili sperimentano una progressiva erosione delle opportunità relazionali e simboliche, con effetti rilevanti sul benessere, sul senso di appartenenza e sulla possibilità di attribuire un valore trasformativo alla propria esperienza.

Nel loro insieme, le evidenze raccolte invitano a ripensare il diritto allo studio come diritto a una partecipazione piena al campo universitario. Ciò implica interrogare non solo le barriere all'accesso, ma anche le condizioni sociali, simboliche e istituzionali che rendono possibile l'accumulazione e la conversione dei capitali rilevanti, sollecitando politiche capaci di contrastare la riduzione dell'università a semplice offerta di istruzione e di riaffermarne la

funzione come spazio di integrazione, riconoscimento e crescita sociale.

In conclusione, i risultati dell'indagine sollecitano un ripensamento delle politiche del diritto allo studio che vada oltre una concezione prevalentemente compensativa e redistributiva, storicamente centrata sul sostegno economico all'accesso e alla permanenza nei percorsi universitari. Pur rimanendo dimensioni fondamentali, tali strumenti appaiono oggi insufficienti a fronte di un'università sempre più eterogenea, digitalizzata e caratterizzata da modalità di partecipazione fortemente differenziate. Le evidenze empiriche mostrano come il diritto allo studio si giochi in misura crescente sul piano della qualità dell'esperienza universitaria e della possibilità di accedere alle risorse relazionali, simboliche e organizzative che sostengono l'integrazione accademica.

Ripensare le politiche del diritto allo studio implica dunque spostare l'attenzione dalle sole condizioni di accesso alle condizioni di partecipazione, interrogando il ruolo dei servizi, degli spazi e dei dispositivi istituzionali che strutturano la vita quotidiana degli studenti. Ciò significa investire non solo in borse di studio e agevolazioni economiche, ma anche in politiche di welfare studentesco capaci di rafforzare la socialità di contesto, il tutorato formale e informale, le reti di supporto tra pari e le opportunità di presenza significativa nei luoghi dell'università, anche in contesti formativi sempre più ibridi e digitali. In particolare, gli studenti lavoratori, pendolari, fuori sede e adulti emergono come destinatari prioritari di interventi mirati, in quanto maggiormente esposti a forme di partecipazione intermittente e a meccanismi di esclusione relazionale silenziosa. In questa prospettiva, il diritto allo studio può essere ridefinito come diritto a un'esperienza universitaria piena e integrata, che non si esaurisce nell'erogazione di contenuti formativi ma include la possibilità di costruire appartenenza, riconoscimento e capitale sociale. Politiche orientate in tal senso appaiono cruciali

per contrastare la tendenza alla riduzione dell'università a semplice spazio di istruzione individualizzata e per riaffermarne la funzione pubblica come istituzione di integrazione sociale, formazione critica e mobilità simbolica.

Bibliografia

Alexander, A., Manolchev, C. (2020). The future of university or universities of the future: a paradox for uncertain times. *International Journal of Educational Management*, 34(7), 1143-1153.

Archer, L. (2007). Diversity, equality and higher education: A critical reflection on the ab/uses of equity discourse within widening participation. *Teaching in higher Education*, 12(5-6), 635-653.

Archer, L., Leathwood, C., & Hutchings, M. (2003). Higher education: A risky business. In Hayton, A., & Paczuska, A. (Eds.). *Access, participation and higher education*, Routledge, pp. 117-132.

Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?. *Child development perspectives*, 1(2), 68-73.

Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1), 1-6.

Bathmaker, A. M., Ingram, N., Abrahams, J., Hoare, A., Waller, R., & Bradley, H. (2016). *Higher education, social class and social mobility: The degree generation*. Springer.

Boni, A., & Walker, M. (2016). *Universities and global human development: Theoretical and empirical insights for social change*. Routledge.

Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*, editions de Minuit. *Le Sens commun*, 16.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2013). Symbolic capital and social classes. *Journal of classical sociology*, 13(2), 292-302.

Brooks, R. (Ed.). (2009). *Transitions from education to work: new perspectives from Europe and beyond*. Springer.

Brooks, R., & O'Shea, S. (2021). Reimagining the higher education student: Constructing and contesting identities (p. 280). Taylor & Francis.

Buchmann, M. C., & Kriesi, I. (2011). Transition to adulthood in Europe. *Annual review of sociology*, 37(1), 481-503.

Farinelli, G. (2024). Frequentare l'Università, tra dovere e diritto allo studio. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 27(2), 97-101.

Finnegan, F., Merrill, B., & Thunborg, C. (Eds.). (2014). *Student voices on inequalities in European higher education: Challenges for theory, policy and practice in a time of change*. Routledge.

Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. OUP Oxford.

Floridi, L. (2015). *The onlife manifesto: Being human in a*

hyperconnected era (p. 264). Springer nature.

Gui, M., & Büchi, M. (2021). From use to overuse: Digital inequality in the age of communication abundance. *Social Science Computer Review*, 39(1), 3–19. <https://doi.org/10.1177/0894439319851163>.

Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*, 30, 359–393.

Inglehart, R. (2020). *Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton University Press.

Jandrić, P. (2017). *Learning in the age of digital reason*. Springer.

Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71.

Marginson, S. (2016). *The dream is over: The crisis of Clark Kerr's California idea of higher education*. University of California Press.

Monteduro, G. (2021). *Sotto Esame. La vita degli studenti universitari al tempo del COVID-19*. Trento: Erickson.

Monteduro, G., & Tatti, S. (2022). Diritto allo studio e condizione universitaria. In M. Cicero, *Le categorie generali nell'emergenza sanitaria*, Edizioni Scientifiche Italiane, pp. 267-276.

Nanetti, S., & Monteduro, G. (2022). *L'università a modo mio. Esperienze e stili di vita degli studenti universitari*. Trento: Erickson.

O'Shea, S. (2014). Transitions and turning points: Exploring how first-in-family female students story their transition to university and student identity formation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(2), 135-158.

Panebianco, D., Monteduro, G., & Nanetti, S. (2025). The Effect of Social Conditioning on the Personal Networks of University Students: The Italian Case. *European Journal of Education*, 60(4), e70243.

Reay, D. (2018). Miseducation: Inequality, education and the working classes. *International Studies in Sociology of Education*, 27(4), 453-456.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.

Rosa, H. (Ed.). (2010). *High-speed society: Social acceleration, power, and modernity*. Penn State Press.

Rosa, H. (2013). *Social acceleration: A new theory of modernity*. Columbia University Press.

Scott, P. (1995). *The meanings of mass higher education*. Open University Press.

Selwyn, N. (2014). *Distrusting educational technology: Critical questions for changing times*. Routledge.

Selwyn, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.

Shaffer, D. W., & Clinton, K. A. (2006). *Toolforthoughts:*

Reexamining thinking in the digital age. *Mind, Culture, and Activity*, 13(4), 283-300.

Shanahan, M. J. (2000). Pathways to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in life course perspective. *Annual review of sociology*, 26(1), 667-692.

Thomas, L. (2012). Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change. Paul Hamlyn Foundation, 100(1-99), 1-102.

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.

Trow, M. A. (2005). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*. Institute of Governmental Studies, UC Berkeley.

Trow, M. (2010). *Twentieth-century higher education: Elite to mass to universal*. JHU Press.

Turkle, S. (2011). *Life on the Screen*. Simon and Schuster.

Van De Werfhorst, H. G., Kessenich, E., & Geven, S. (2022). The digital divide in online education: Inequality in digital readiness of students and schools. *Computers and education open*, 3, 100100.

Walker, M., & Wilson-Strydom, M. (2017). *Socially just pedagogies, capabilities and quality in higher education: Global perspectives*. Palgrave Macmillan.