

Quale università, quale scuola. Per proseguire il dibattito dopo il volume di Cappa e Gavosto (2025)

Ira Vannini*

1. Note introduttive

Questo articolo rappresenta un percorso argomentativo e critico su alcune questioni cruciali che coinvolgono – in una stretta relazione di cui tuttavia i due sistemi non sempre sono consapevoli – l’università e la scuola, in questo burrascoso tempo che stiamo attraversando.

La riflessione trae le sue origini dalla lettura del volume di Cappa e Gavosto (*Università sotto esame*, 2025), che ha avuto il merito di mettere a fuoco – attraverso precise analisi storico-normative, teorico-documentali ed empiriche su dati secondari – le sfide epocali cui si trova di fronte l’università italiana oggi. L’obiettivo dell’argomentazione è quello di proseguire l’analisi addentrandosi in alcuni sentieri talvolta inesplorati dal testo, ma utili forse ad aprire ulteriori ipotesi di lettura che contemperino in un unico sguardo i fenomeni complessi dell’istruzione superiore con le difficoltà del sistema scolastico.

Quattro sono gli elementi di analisi del testo di Cappa e Gavosto, tra loro strettamente interconnessi, che si vogliono enucleare in quanto premesse alle successive argomentazioni:

- l’urgenza di salvaguardare e potenziare lo sviluppo intellettuale del Paese;
- gli impatti delle politiche di sotto-finanziamento dell’istruzione superiore e l’adozione acritica di scelte neoliberiste;

Rec. 11/5/2026, app. 29/5/2026

* Ira Vannini, Alma Mater Studiorum Università degli Studi di Bologna, Dipartimento di Scienze dell’Educazione “Giovanni Maria Bertin”, via Filippo Re 6 – Bologna; ira.vannini@unibo.it.

Cadmo (ISSNe 1972-5019), 2026, 1, DOI: 10.3280/cad2026oa23296

- il calo demografico e la necessaria progettualità prospettica;
- la fragilità delle università tradizionali nella competizione con le università telematiche oggi esistenti nel Paese.

A tali premesse segue un percorso argomentativo che focalizza tre grandi questioni tra loro concatenate allo scopo di individuare direzioni politiche per salvare qualità e democrazia nell'università italiana: la capacità di leggere i reali bisogni di formazione nel Paese, la responsabilità di progettare evitando comode scappatoie, la necessità di farlo avendo in mente l'intero sistema dell'istruzione italiano, dalla prima infanzia fino all'università e all'educazione degli adulti.

1.1. Lo sviluppo intellettuale del Paese da salvare

“L'istruzione superiore rappresenta un irrinunciabile strumento di emancipazione individuale e di benessere collettivo e [...] prendersene cura è una responsabilità collettiva» (ivi, p. 21).

Il primo e principale elemento di appoggio alle argomentazioni che seguiranno è stato esplicitato da Cappa e Gavosto fin dalle prime pagine e ben si sintetizza nella frase sopra riportata. L'emancipazione intellettuale rappresenta un indicatore basilare per il benessere degli individui e, allo stesso modo, per il benessere della collettività; e le università – come le scuole – sono al servizio di questa *mission*, sancita dalla Costituzione italiana nei suoi principi di eguaglianza sostanziale e diritto alla partecipazione, per lo sviluppo della persona e lo sviluppo del Paese.

Coerentemente, la ricerca empirica nazionale e internazionale sui sistemi sociali evidenzia che al possesso del titolo di studio universitario si correlano più frequentemente una maggiore speranza di vita, una più ampia partecipazione politica e civile, una più elevata preparazione della classe dirigente, comportamenti maggiormente consapevoli verso le grandi sfide sociali (quella ecologica, quella della pace e quella, conseguente, delle migrazioni forzate da cause socio-politiche, economiche e ambientali). A dispetto tuttavia del valore costituzionale dichiarato e a dispetto delle conferme empiriche, in Italia il panorama delle politiche sull'istruzione superiore appare quantomeno sordastro verso queste istanze, evidenziando una peculiare incapacità di porre a esse attenzione al messaggio e di intraprendere con convinzione una reale rincorsa verso il rafforzamento e l'ampliamento democratico degli studi universitari. È ormai quasi banalizzante osservare che il numero di laureati e laureate (dal Rapporto ISTAT 2026 si evince che il 31,6% dei 25-34enni possiede un titolo terziario, contro il 44,1% della media UE) risul-

ta ancora a oggi il più basso in Europa; che la spesa per l'istruzione terziaria in trent'anni non ha mai superato l'1% del PIL (cfr. anche Rapporto ANVUR 2026), attestandosi tra le posizioni significativamente più basse rispetto alla media europea e alla media OCSE; che l'immagine dell'intellettuale mal si associa a chi assume responsabilità politiche a livello nazionale o all'alta imprenditoria; che la comunicazione mainstream veicola sistematicamente messaggi di successo connessi a un pensiero semplificante e riduttivo, in grande misura lontani da valori di impegno individuale nello studio, approfondimento culturale, dialogo e riflessione critica, affidabilità scientifica.

Unitamente a tutto questo, va osservato che il più recente e preoccupante risultato PIAAC del 2023 (OCSE-INAPP, 2024) sul livello di alfabetizzazione della popolazione adulta ha messo in sconcertante evidenza la necessità di attivare uno strutturale processo nazionale di ripensamento e riprogettazione di tutte le filiere formative a livello di sistema Paese. Le interpretazioni dei dati dell'indagine sono peraltro rimaste in ostaggio, da un lato, di un pensiero accademico preoccupato ma politicamente impotente (e, in special modo sulle tematiche educative, disorganico rispetto alle forze progressiste del Paese) e, dall'altro lato, di strategie comunicative di governo quantomeno disattente verso un richiamo a reagire contro i rischi che l'analfabetismo comporta per la tenuta democratica di una nazione.

Ne consegue un'inquietudine ben fondata per le sorti del sistema universitario italiano, attorno al quale andrebbe innanzitutto ricucita un'immagine – e il conseguente messaggio sociale – di funzione pubblica e democratica: quella di grimaldello fondamentale per rompere meccanismi di reiterazione della povertà educativa dei territori, di opportunità di crescita e benessere di tutti e di ciascuno, di fiducia nelle potenzialità della ricerca scientifica per lo sviluppo del Paese e nelle potenzialità intellettuali di ogni cittadino o cittadina di contribuirvi.

1.2. Efficientismo e sotto-finanziamento

Il secondo elemento da considerare è la disamina – necessaria, chiara, dettagliata, competente, dura nella sua fedeltà al dato – che Cappa e Gavosto fanno dei punti di forza e di debolezza dell'università italiana oggi. Tali punti di criticità hanno come filo conduttore le annose politiche di sotto-finanziamento dell'istruzione superiore e la progressiva adozione acritica di scelte neoliberiste. Sono proprio tali politiche neoliberiste che negli ultimi decenni hanno costretto in spazi sempre più angusti la qualità dei processi di studio e di ricerca delle comunità accademiche, schiacciandola sotto una coltre di efficientismo caratterizzato da un insieme di procedure pseudo va-

lulative mascherate da trasparenza e da finalità di, cosiddetto, *miglioramento strategico* (cfr. tra gli altri il Programma delle attività di ANVUR, 2026-28). La rete fittissima di indicatori da valutare e di procedure di controllo interno ed esterno che attanaglia gli atenei (quelli non profit ovviamente) – reticolo che molto spesso fa perdere di vista gli elementi di garanzia che dovrebbero qualificare qualsiasi buon processo valutativo in ambito formativo¹ – non riesce tuttavia a far tacere istanze profonde che spesso emergono dai vissuti delle comunità accademiche e dal dibattito politico che le coinvolge: la richiesta di un reale riconoscimento a livello politico-sociale del valore del sapere scientifico come bene pubblico (Jossa, 2025); il bisogno di rinsaldare la relazione virtuosa tra ricerca e didattica; la necessità di ri-affrontare seriamente l'idiosincrasia tra le finalità dell'educare e quelle dell'*impiegare* (cfr. Vertecchi, 2012; Baldacci, 2019; Fabbri, 2026); l'urgenza stessa di valutare la ricerca dando a essa senso e valore, senza dover soccombere all'iper-burocratizzazione della “misura” ANVUR orientata a classificare piuttosto che a mettersi a servizio di un sistema di istruzione superiore democratico e di qualità. Sarebbe interessante indagare sull'impatto a lungo termine di politiche che tolgono sistematicamente voce a queste istanze; l'impressione – purtroppo non suffragata da dati affidabili – è che il tessuto intellettuale dentro gli atenei vada infragilendosi mentre cresce il senso di impotenza verso il futuro. La nostalgia per un idealizzato modello universitario del passato (dello studio per lo studio) si mescola, con imprevedibile incoerenza, a messaggi di efficientismo prestazionale che inesorabilmente continuiamo – come docenti – a veicolare ai giovani attraverso la logica pervasiva e monopolizzante dei crediti formativi.

1.3. Calo demografico e università telematiche

Quando si presentano macro-fenomeni che mettono a rischio un intero sistema (pensiamolo per esempio nella vita di un individuo), gli unici e più efficaci strumenti di cui dispone la mente umana per garantire benessere sono connessi alla sua capacità di attivare processi di valutazione (a partire da un'analisi dettagliata e approfondita dell'esperienza), di progettazione (che apre a scenari futuri e a procedere tappa dopo tappa con intenzionalità e scommettendo su tempi lunghi) e di nuovo del controllo e della valutazione delle strategie adottate (Visalberghi, 1955, 1967). Si tratta dell'unica via razionale

¹ Per un percorso di approfondimento Beeby (1977); Wolf (1987); Lichtner (1999); House e Howe (2003); Scriven (2003); Bondioli e Ferrari (2004); Vertecchi, Agrusti e Losito (2010); Bezzi (2010); Ciani, Ferrari e Vannini (2020).

per assumere decisioni (Simon, 1997; Kahneman, 2011; Kahneman, Sibony e Sunstein, 2021). Ciò accade, o dovrebbe accadere, anche a livello di sistemi politici e sociali, dove il decisore deve avere come fine il bene comune.

Nel nostro Paese sono da tempo presenti due macro-fenomeni (le cui ripercussioni reciproche non sono forse immediatamente percepibili) che certamente rappresentano una minaccia per la sostenibilità dell'istruzione superiore, così come tradizionalmente è stata concepita: il calo demografico ormai galoppante e la prepotente ascesa di undici università telematiche non regolamentate a livello centrale. Il volume di Cappa e Gavosto le prende entrambe in considerazione ed esse infatti rappresentano due nodi cruciali per qualsiasi orientamento alle decisioni future sul nostro sistema universitario.

Da un lato si affronta la questione, odierna e futura, del calo demografico, che ci obbliga (o quantomeno ci dovrebbe obbligare) a uno sguardo lungimirante nelle politiche universitarie, al fine di poter rendere autenticamente attrattiva, sostenibile e di qualità l'offerta formativa, sia sul territorio nazionale, sia soprattutto all'estero. Dall'altro lato viene proposta un'analisi – cruda, onesta, coraggiosa – del ruolo disfunzionale (perché completamente de-regolato) che stanno svolgendo in Italia le università telematiche, capaci di rispondere a un problema reale della nostra istruzione superiore, ossia la congenita mancanza di laureati, mediante il miglioramento degli indicatori di risultato europei, ma con un impatto più evidente sulle statistiche che sulla qualità sostanziale degli interventi.

Occorre fin da subito rimarcare che, per entrambe le questioni, un nodo cruciale da affrontare appare essere quello della capacità di attrazione delle università tradizionali (siano esse statali o private, ma comunque non profit). L'istruzione superiore italiana deve cioè iniziare a valutare con razionalità la situazione del calo delle iscrizioni che via via nel tempo potrà osservarsi: sia a causa della diminuzione della popolazione giovanile, soprattutto in alcune zone del Paese; sia a causa della seduzione esercitata da un insieme di entità telematiche specificamente italiane, capaci di rispondere al mero bisogno di titoli di studio garantendo perfetta sostenibilità a chi abbia pochi strumenti critico-intellettuali ed economici.

Si tratta di due facce di uno stesso problema che affonda le proprie radici nel bisogno vitale del Paese di disporre, non semplicemente di un numero maggiore di laureati, bensì di una diffusione ampia e capillare di strumenti intellettuali di alto profilo, al fine di costruire realmente capitale intellettuale per la competitività e lo sviluppo.

2. Processi decisionali al crocevia tra corto e lungo respiro

A fronte di queste premesse – che evidenziano un insieme di quadri problematici di forte impatto sulla vita e il futuro delle università – è forse importante cercare di identificare i pertugi attraverso i quali aprire prospettive di superamento dei vincoli e muovere tentativi di cambiamento del sistema universitario italiano.

Non v'è dubbio che il sistema abbia l'esigenza di mettere in moto una forte intenzionalità progettuale e di lungo periodo per costruire processi sostenibili di cambiamento, processi capaci di non eludere i reali problemi del Paese, orientandoli con determinazione verso un insieme di finalità che possano risultare convincenti per chi l'università la vive e deve farsi carico di una trasformazione.

È indubbio che vi siano prospettive europee e internazionali che dovranno essere integrate all'interno di un progetto generale di rinnovamento della ricerca e della didattica universitaria (pensiamo solo alla questione tecnologica e dell'AI; alla necessità di curvare i curricula accademici verso le sfide ambientali globali; all'urgenza di diversificare le offerte formative in risposta a esigenze di giovani, ma anche di adulti e di adulti-lavoratori; alla conseguente importanza di non considerare il Processo di Bologna come una riforma insuperabile), tuttavia la *manca* *za di una visione politica* – da comunicare come priorità del Paese – e capace di comprendere, in una cornice di senso, l'istruzione superiore quale valore per l'Italia e l'Europa non pare facilitare l'innescare di efficaci e collettivi processi di cambiamento o di integrazione delle innovazioni sociali.

Tra le finalità capaci di orientare un effettivo cambiamento si potrebbero elencare alcune prospettive strategiche, forse controcorrente ma credibili, utili a definire una visione politica coerente per un sistema di istruzione terziaria del futuro: l'università come progetto ampio e concreto per l'equità e la qualità dei percorsi di emancipazione intellettuale della popolazione giovane e adulta; come tentativo di resistenza all'accelerazione incontrollata dei processi (Rosa, 2015); come promotrice di inversioni di tendenza globali, quali le pratiche di cooperazione e di interdisciplinarietà *versus* la logica della competizione e della prestazione; come richiamo autorevole all'autonomia della ricerca per il benessere della società e degli individui al di là delle spinte del mercato; come luogo privilegiato per dare fondamento scientifico e accoglienza a processi di negoziazione e di pace e di dialogo internazionale...

2.1. Rispondere al reale bisogno di istruzione superiore

“Se sapessimo qual è la difficoltà, e dove si trova, il lavoro della riflessione sarebbe molto più facile. Come dice il proverbio, in verità, una questione ben posta è a metà risolta” (Dewey, 1933, p. 181).

Porre la questione di quale sia il bisogno di istruzione superiore nel nostro Paese è di certo rilevante per affrontare le difficoltà attuali dell'università (cfr. Rapporto ISTAT 2026²) e immaginarne le possibili soluzioni. Tuttavia, collegare il bisogno di istruzione superiore alla necessità di aumentare il numero dei laureati e assumere tale numero come il faro degli indicatori del miglioramento, senza considerare come tale indicatore possa essere percepito da un contesto politico-sociale depauperato di valori intellettuali e in grave crisi rispetto ai livelli di alfabetizzazione della popolazione adulta (PIAAC, 2023), potrebbe non essere il modo migliore di porre la questione. Anche la Missione 4 “Istruzione e Ricerca” del PNRR non aveva identificato tale indicatore come un obiettivo strategico diretto da raggiungere, ma lo aveva subordinato al cosiddetto Investimento 1.6 “Orientamento attivo nella transizione scuola-università”, finalizzato a favorire l'accesso all'università e a ridurre gli abbandoni, contribuendo all'incremento del numero dei laureati (MUR, 2024). Infatti, da tempo, il dibattito socio-economico (Hanushek e Woessmann, 2015) testimonia che una maggiore percentuale di laureati in un Paese produce effetti positivi solo se accompagnata, prima di tutto, dalla qualità della formazione ricevuta (e dunque dalla qualità degli apprendimenti conseguiti) e, successivamente, da un'adeguata corrispondenza tra competenze e domanda di lavoro e capacità del sistema produttivo di assorbire lavoratori altamente qualificati (CEDEFOP, 2020).

Tuttavia, va da sé che un mero aumento del numero dei laureati in Italia, soprattutto se a basso costo per le spese dello Stato, garantisca quantomeno un'impressione di successo, pur se di facciata, di fronte agli interlocutori dell'Unione Europea³.

² Rapporto ISTAT 2026, cap. 3, “Capitale umano e sociale”, <https://www.istat.it/produzione-editoriale/rapporto-annuale-2026-la-situazione-del-paese/>.

³ Un fenomeno molto simile lo si osserva anche con l'indicatore ELET (*Early Leavers from Education and Training*) per la scuola, fortemente diminuito negli ultimissimi anni: una diminuzione dei fenomeni di dispersione esplicita e un maggior numero di diplomati funziona come notizia di grande successo per il sistema di istruzione del Paese, che dimentica però di sottolineare l'altra faccia della medaglia, ossia la stessa qualità della formazione e degli apprendimenti, e dunque il fenomeno – in aumento – della dispersione implicita. Per una sintesi degli indicatori europei sul nostro sistema scolastico da parte della Commissione UE, si vedano i country reports al sito <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/index.html>.

Quanto e come il bisogno di istruzione superiore sia stato intercettato dalle università telematiche italiane, e quanto esse abbiano fornito una risposta – facile, veloce, coerente – al corrispettivo bisogno di raggiungere obiettivi a basso costo senza affrontare la via di un reale aumento degli investimenti economici per la qualità della formazione universitaria è certamente una riflessione che occorre onestamente fare per comprendere – almeno in parte – alcune difficoltà della nostra università, che sembra perdere per strada la sua *mission* principale: quella di investire su tempi lunghi per l’emancipazione intellettuale della popolazione e il progresso umano, scientifico e tecnologico di un Paese.

Potremmo addentrarci in questa riflessione prendendo a prestito alcune categorie di analisi di Kahneman (2011), le sue applicazioni nell’ambito delle decisioni istituzionali (Thaler e Sunstein, 2008; Sunstein, 2020; Kahneman, Sibony e Sunstein, 2021; Oliver, 2023) e gli approfondimenti neuroscientifici in ambito pedagogico di Houdé (2018), che ci aiutano a comprendere come i trend delle decisioni politico-economiche globali siano sempre più legati all’uso di un pensiero di Sistema 1, ossia un pensiero che permette di prendere decisioni veloci e intuitive, di corto respiro. Tale sistema di pensiero orienta a chiudere velocemente il ragionamento, con soddisfazioni immediate e comode, che abbassano il senso di frustrazione, ma che conducono molto spesso a compiere errori grossolani e pericolosi all’interno di situazioni complesse quali sono, per esempio, quelle deputate a costruire progetti politici di effettivo miglioramento di un sistema di istruzione. È proprio la cultura *mainstream* a ricordarci continuamente il primato attuale di tale tipologia di pensiero, che ha messo in crisi la possibilità umana di esercitare un pensiero di Sistema 2, quello connotato dal dubbio, dalla lentezza, dalla fatica del pensare, dalla fiducia nella razionalità umana, nel ragionamento logico, ipotetico-deduttivo, dal piacere di affrontare i problemi per il gusto stesso di approfondire e discutere, anziché cercare presto una soluzione o far prevalere narcisisticamente una sola opinione.

Se da un lato questa tendenza – facilmente collegabile al modello economico e sociale neo liberista cui sempre più stiamo aderendo e dove, propriamente, il tempo è denaro – permea ormai moltissimi contesti della vita degli individui, essa si riflette ampiamente anche sulla vita delle istituzioni e sulle modalità che esse hanno di costruire le opinioni, valutare i problemi e prendere decisioni che hanno ricadute più che significative sul bene pubblico. Anche nei sistemi dell’istruzione superiore riconosciamo tale tendenza: essa si riflette sulle decisioni che hanno orientato – e stanno orientando – le politiche universitarie e che, forse distrattamente, continuano a tollerare la non regolamentazione degli atenei telematici, i quali – in condizioni di mag-

giore controllo – sarebbero invece obbligati a fornire al dibattito nazionale un contributo più misurato e critico alle questioni dell'efficacia degli studi terziari, più lungimirante e rispondente all'oggettivo bisogno del Paese di innalzare la qualità della formazione, l'equità e la qualità delle competenze per un progresso orientato da ideali di bene pubblico e democrazia.

D'altro canto, è proprio anche all'interno delle università stesse che si vanno diffondendo questi modelli decisionali semplificanti e riduttivi, facilmente collegabili ad algoritmi assunti come standard criteriali oggettivi, molto funzionali alla messa in crisi del libero dibattito: connotato da lentezza, tolleranza della frustrazione per la complessità dei problemi, capacità progettuale autentica e condivisa, intersoggettività e processi transazionali (Dewey e Bentley, 1949). Sappiamo – vivendo all'interno degli atenei – che un reale impegno verso la qualità della ricerca e della didattica significherebbe infatti progettazione collegiale e cooperazione interdisciplinare sia nei progetti di ricerca sia nell'impostazione dei curricula di studio.

Quali anticorpi hanno le comunità accademiche per reagire a tutto questo?

Certo, è vero, il modello socio-economico entro cui stiamo vivendo crea la sovrastruttura perfetta per questa cultura del *pensare veloce*; tuttavia non è forse sbagliato considerare proprio tutte le comunità accademiche come i contesti più potenti per resistere e mettere realmente in campo azioni di contrasto a questa tendenza culturale dominante. L'abito del pensiero scientifico è infatti soprattutto di chi lo esercita quotidianamente e di chi, nonostante le gabbie istituzionali e gli appesantimenti, lo ama profondamente: è dunque esso stesso il primo anticorpo da porre in campo come strumento politico.

La costruzione di reti fra università e fra aree disciplinari capaci di proporsi come soggetti di interlocuzione e di potere verso riforme grossolane e svileni (la cui inefficacia è più che prevedibile), verso architetture valutative iper-burocratizzate, verso una costante accelerazione dei tempi di progettazione e ricerca non rappresenta un ideale utopico, laddove vi siano reali intenzioni di superare individualismi narcisistici e comportamenti improntati unicamente a competizione per costruire invece – con lo sforzo di un pensiero riflessivo e immaginativo – un pensiero negoziato e collettivo, capace di esercitare pressione politica, proporre progetti di rinnovamento alternativi più lungimiranti, fondati su dati empirici e aperti a una dimensione internazionale.

2.2. *Il cambiamento tra scappatoie e progettazione responsabile*

L'accettazione dello status quo – in qualsiasi contesto della vita, anche in quelli istituzionali – si appoggia alla pigrizia del pensiero e all'incapacità di accettare lo sforzo che implicano le soluzioni difficili. L'accettazione

dello sforzo è dunque questione rilevante. Houdé (2018, 2019), nel portare avanti le teorie di Kahneman attraverso approfondimenti neuroscientifici in ambito educativo, spiega come sia necessaria l'attività cerebrale di un pensiero di Sistema 3, utile a inibire gli automatismi del pensiero veloce e a sopportare la fatica di attivare un pensiero riflessivo, progettuale, creativo. Si tratta di un'ulteriore tipologia di apprendimento, afferma lo studioso: «controllare il pensiero veloce e intuitivo attraverso l'inibizione, facendo appello all'immaginazione, alla capacità di cambiare la strategia di ragionamento inibendo gli automatismi abituali. Consiste nell'imparare a resistere» (Houdé, 2018, p. 129; Rivoltella, 2023). Entro tale cornice teorica emerge dunque l'importanza – nella vita di ciascun individuo – di meccanismi metacognitivi in grado di resistere alla comodità di un pensiero semplificante e immediato, spesso autoreferenziale, per accedere a un pensiero riflessivo e critico.

Molteplici ricerche e meta analisi, che trovano in Dewey (1933, 1938) e nell'opera di Schön (1983) i loro punti di riferimento fondamentali, hanno verificato il collegamento tra la capacità di utilizzare un pensiero riflessivo profondo e un più alto rendimento accademico (cfr. Akpur, 2020; tra le meta analisi più recenti: Zhai et al., 2023; Chamdani et al., 2022). Ciò evidenzia il ruolo cruciale che riveste questo stile di pensiero nel portare avanti studi universitari e quanto l'esercizio di un Sistema 3 di inibizione e resistenza – di accettazione dello sforzo cognitivo, di sopportazione della frustrazione che si crea nel rinunciare a un Sistema 1 che conduce costantemente a soluzioni veloci, di apertura dello sguardo fuori dalla propria esperienza personale per assumere decisioni maggiormente fondate – sia decisivo nell'orientare la scelta di impegno e successo negli studi universitari.

Tale riflessione non appare fuori luogo nel momento in cui si cerchi di analizzare motivazioni e dinamiche che hanno spinto, in questi ultimi anni post Covid, sempre più studenti e studentesse under 25 a iniziare in Italia un percorso di studio, in vista di una laurea, in un'università telematica. L'ultimo Rapporto generale ANVUR (Focus 2026, si vedano tabelle di seguito sugli aumenti delle iscrizioni agli atenei telematici per area geografica e per classi di età) afferma che “il settore delle università telematiche presenta dinamiche di crescita eccezionali” negli ultimi sei anni, passando da 119.000 iscritti nel 2018/19 a 308.000 nel 2024/25, con una crescita del 159%”.

Tabella 1– *Iscritti alle 11 università telematiche italiane per area geografica di residenza*

<i>Area geografica</i>	<i>2018/19</i>	<i>%</i>	<i>2024/5</i>	<i>%</i>	<i>Variazione</i>	<i>Var %</i>
Nord-Ovest	18.349	15,4	63.545	20,6	45.196	246,0
Nord-Est	11.064	9,3	35.404	11,5	24.340	220,0
Centro	26.080	21,9	61.039	19,8	34.959	134,0
Sud	42.276	35,5	98.609	32,0	56.333	133,0
Isole	20.320	17,1	46.451	15,1	26.131	129,0
Esterio	942	0,8	2.810	0,9	1.868	198,0
ND	15	0,0	3	0,0	-12	nc
Totale	119.046	100,00	307.861	100,0	188.815	159,0

Fonte: tabella 6.5 ANVUR Focus 2026, capitolo 6

Tabella 2 – *Iscritti alle 11 università telematiche italiane per classi di età*

<i>Classe di età</i>	<i>2018/19</i>	<i>%</i>	<i>2024/25</i>	<i>%</i>
Fino a 19 anni	3.496	2,9	10.779	3,5
20 anni	4.535	3,8	15.702	5,1
21 anni	5.002	4,2	18.797	6,1
22-25 anni	21.890	18,4	71.172	23,1
Oltre 25 anni	84.123	70,7	191.411	62,2
Totale	119.046	100,0	307.861	100,0

Fonte: tabella 6.7 ANVUR Focus 2026, capitolo 6

Se è vero che il grande sviluppo delle tecnologie garantisce e potenzia sempre più le opportunità di formazione di adulti impegnati nel lavoro e che le università “a distanza” nel mondo – con esempi di grande qualità fin dalla seconda metà del secolo scorso – costituiscono un irrinunciabile supporto per coloro che sono alla “seconda opportunità”, vero è anche che il fenomeno dell’esplosione delle iscrizioni di giovani studenti e studentesse a questi percorsi nel nostro Paese deve obbligarci a un’analisi seria, per riflettere e interpretare.

Qualsiasi analisi del fenomeno non può che partire dalla constatazione che si tratti di un problema sfaccettato, influenzato e mediato da molteplici fattori – di tipo economico, sociale e politico-culturale – e attraversabile solo con prospettive interdisciplinari e diacroniche. Non è dunque questo il contesto per cercare di essere esaustivi, ma solo per aprire interrogativi che potrebbero avere un’utilità per la riflessione collettiva.

Il primo interrogativo riguarda il funzionamento stesso, peculiare, delle università telematiche italiane e i loro criteri di attrazione delle iscrizioni. Ossia, ci si pone la domanda se tali entità universitarie riescano a dare (ai potenziali iscrit-

ti) un messaggio valoriale connesso all’importanza cruciale di una formazione al pensiero riflessivo e critico, di un’abitudine all’impegno in quanto “carico” cognitivo di resistenza a quel pensiero semplificante, veloce, comodo, caratterizzato dal massimo risultato col minimo sforzo di cui si parlava inizialmente.

In questo senso, i due grafici seguenti, costruiti attraverso il dataset messo a disposizione da ANVUR⁴, ci aiutano a specificare meglio l’interrogativo.

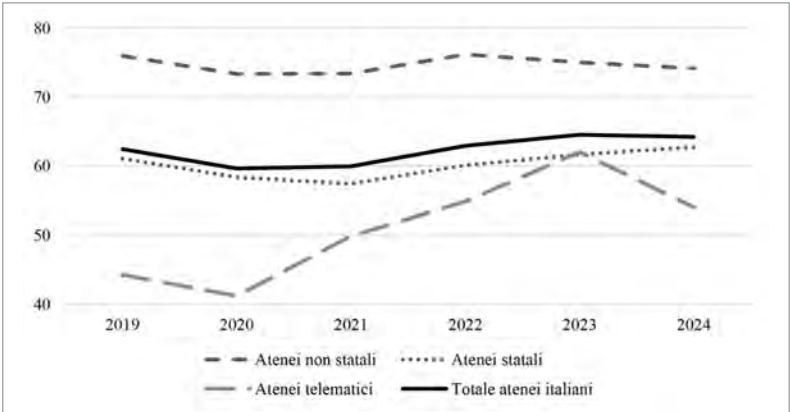


Figura 1 – *Percentuale di CFU conseguiti dagli studenti nel primo anno del corso di studi*

Fonte: ANVUR (dataset interattivo)

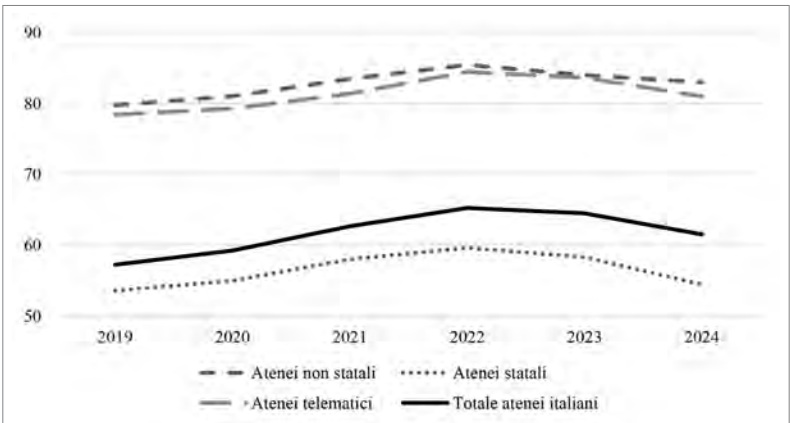


Figura 2 – *Percentuale di laureati in corso*

Fonte: ANVUR (dataset interattivo)

⁴ Dashboard di ANVUR: <https://www.anvur.it/en/dashboard>, verificata il 13 giugno 2026.

Nel primo grafico si osserva la quantità di crediti conseguiti dagli studenti nel primo anno di iscrizione negli anni dal 2019 al 2024 nelle grandi aree delle istituzioni di istruzione superiore italiane: le università pubbliche, le università private tradizionali, le università telematiche⁵. La media italiana dei 60 CFU conseguiti ripercorre all'incirca il medesimo trend delle università statali, mentre le università private evidenziano prestazioni certamente di maggiore efficacia e gli atenei telematici una quantità significativamente più bassa di crediti conseguiti, ad eccezione dell'anno 2023 dove vi è stata una risalita disconfermata nell'anno successivo.

Si tratta di dati probabilmente interpretabili in gran parte con la tipologia di utenza che si avvicina a queste differenti aree istituzionali, che – si potrebbe ipotizzare – dovrebbe avere differenti tipi di impatti sui percorsi successivi: in media più prestanti e regolari nelle private e più irregolari nelle pubbliche. Il dubbio tuttavia sorge andando ad analizzare (nel secondo grafico) come si distribuiscono, nelle stesse aree, le percentuali di *laureati in corso*. Se è vero che si mantiene una coerenza facilmente comprensibile tra i risultati al primo anno e alla laurea nelle università statali e negli atenei privati, l'exploit delle telematiche richiede forse un'interpretazione meno banale: com'è possibile che con un inizio di percorso di studi più accidentato vi sia una regolarità così elevata nella conclusione del percorso entro i termini, senza ritardi?

Che cosa accade durante quel percorso?

Il Rapporto MHEO (Bratti e Turri, 2024, pp. 180-181) analizza la stessa tipologia di tendenze:

Si nota che per le università telematiche sono più basse le percentuali di coloro che riescono a ottenere almeno 40 CFU nell'anno (iC0140). Questo potrebbe indicare che, in media, gli studenti delle università telematiche incontrano più difficoltà a mantenere una carriera regolare o che si trasferiscono negli atenei telematici come conseguenza di *underperforming careers* in altri atenei.

Similmente, sono inferiori le percentuali degli studenti che proseguono al II anno nello stesso corso di studio avendo acquisito almeno 40 CFU al I anno (iC1642). Ciò parrebbe indicare che gli studenti delle università telematiche, in media, hanno carriere meno regolari [...] Se, al contrario, si confrontano i laureati delle università telematiche con i loro colleghi degli altri atenei, si scopre che i primi sono più frequentemente in corso (iC0243). La stessa dinamica è confermata considerando coloro che si laureano entro un anno fuori corso (iC02BIS44), con punte di quasi il 100% in alcune classi di laurea, a indicare che quasi tutti i laureati delle telematiche

⁵ Si rammenta che si tratta di 11 atenei, la maggior parte dei quali gestiti con logiche imprenditoriali private (solo IUL, Unitelma, Uninettuno sono più vicine al settore pubblico), che coprono una quota di mercato che nel 2024/25 era pari a più di 300.000 iscritti.

si laureano in corso. Anche il tasso di abbandoni (iC2445), che è sistematicamente più elevato nelle lauree triennali rispetto alle magistrali, registra valori tendenzialmente più bassi per i corsi delle Università telematiche (con l'eccezione delle lauree in Psicologia L-24 e LM-51).

Insomma: è possibile che l'appetibilità di percorsi senza ostacoli, orientati soprattutto a rispondere a una motivazione estrinseca come il conseguimento di un titolo di laurea, costituisca un elemento centrale per comprendere lo spostamento di intere coorti di giovani ventenni verso gli atenei telematici? E su quali effettive conoscenze e abilità potranno contare questi giovani laureati nella loro vita adulta? E, ancor più, su quale solidità di saperi e abilità potranno contare i contesti sociali e lavorativi che accoglieranno questi laureati? Si tratta di domande non banali se osservate alla luce del trend esponenziale di crescita di questo tipo di atenei telematici.

Ma chi sono davvero questi giovani capaci di rinunciare a un'esperienza universitaria in contesti connotati da curricula "in presenza"? O incapaci di accoglierla e viverla pienamente, nei suoi successi e nei suoi fallimenti?

L'analisi dei fattori sociali e culturali che potrebbero influenzare la scelta appare complessa e sfaccettata, e chiama in causa sia temi connessi ai processi socio-economici delle nostre città (che spesso vincolano la vita e le esperienze universitarie dei giovani, soprattutto se fuori sede), sia all'impoverimento educativo diffuso nei contesti familiari e territoriali (di cui l'indagine PIAAC ci mette in luce elementi prospettici di rischio per la crescita delle nuove generazioni), sia – nonostante alcuni indicatori di fiducia nel futuro siano in aumento – temi connessi a fattori di malessere e disagio psicologico attuali della vita giovanile (Istituto G. Toniolo e Rosina, 2025; Consiglio nazionale giovani, 2025): dalla solitudine, alla fragilità nel fronteggiare i fallimenti, alle ansie da prestazione, fino alla necessità di rinforzare abilità metacognitive per lo studio e abilità di pensiero critico, soprattutto in situazioni di dipendenza o uso incontrollato di social network.

Si tratta di un insieme di questioni che, con geometrie variabili, possono mettere a rischio la motivazione verso un impegno ampio e diffuso per gli studi universitari tradizionali. E allo stesso modo sono altrettante questioni che devono interrogare in primo luogo gli atenei tradizionali – e la loro capacità di fare rete e massa critica – per comprendere e riprogettare l'innovazione in risposta ai nuovi contesti di vita delle giovani generazioni, con lo scopo ultimo di salvaguardare l'alta qualità dell'istruzione superiore in Italia come bene pubblico di una società democratica.

Non si può tacere che, oggi, gli atenei – anche in parte orientati da direttive ministeriali e azioni PNRR – rischiano di smarrirsi attorno al concetto

di “innovazione”, pensando che esista una “didattica innovativa” e che essa coincida con l’uso di tecnologie digitali, e che tali tecnologie – malamente assemblate a singole tecniche didattiche entro pseudo modelli didattici (per rispondere al bisogno di ricette veloci dentro gli atenei) – possano di per sé migliorare gli apprendimenti di studenti e studentesse. La ricerca educativa da tempo⁶ mette in evidenza che al cuore del concetto di “innovazione” c’è l’idea di un impegno professionale per il cambiamento, ossia – prima di tutto – la possibilità dei docenti di *vedere* il cambiamento della propria didattica come “possibile”: la progettazione collegiale, una formazione dei docenti universitari che si snoda lungo tutta la carriera accademica e che viene accompagnata da percorsi di supporto alla professionalità, capaci di stimolare abilità di pensiero analitico e di riflessività (sui processi di insegnamento-apprendimento in aula, sulle modalità di conduzione degli esami, ...) costituiscono gli elementi essenziali di qualsiasi processo innovativo e di qualsiasi possibilità di utilizzo critico, creativo e fecondo delle nuove tecnologie e – come stanno evidenziando recentissimi risultati (Kosmyna et al., 2025; Melisa et al., 2025) – dei nuovi sistemi di intelligenza artificiale.

Insomma. Il *cambiamento* in vista di un’università per un futuro democratico interroga innanzitutto il mondo accademico sulle condizioni indispensabili per ascoltare e comprendere le nuove istanze sociali e generazionali (Colombo, Dalla Zuanna e Scioni, 2026), per garantire saperi scientifici fondati e affidabili agli studenti e alla società, per sviluppare possibilità di governo intelligente delle tecnologie più potenti, per confrontarsi e progettare collegialmente una didattica riconoscibile per la sua qualità e la sua efficacia, anche e soprattutto in termini di equità. *In primis* tutto ciò richiede al lavoro accademico lentezza, riflessività e pensiero critico: la capacità di resistere alla corrente

3. La saldatura tra università e scuola

Infine, senza alcuna pretesa di chiusura ma allo scopo di aprire ulteriormente il dibattito, occorre considerare seriamente la questione della continuità tra il sistema universitario e il sistema scolastico.

La questione del cambiamento del sistema dell’istruzione superiore in Italia dovrebbe infatti essere integrata all’interno di uno sguardo ampio e

⁶ Per un compendio del dibattito internazionale, si veda la pubblicazione annuale *Higher Education. Handbook of Theory and Research* (Perna, 2026). Per un approfondimento italiano: Rosa (2024).

lungimirante, capace di allargarsi all'intera filiera dell'istruzione, dagli asili nido fino al sistema universitario e, ancor più e con il protagonismo di quest'ultimo, alla progettazione di un vero e proprio sistema dedicato all'educazione della popolazione adulta.

Il criterio orientatore per analizzare il problema dovrebbe, nuovamente, essere l'urgenza del Paese – all'interno del contesto europeo – di elevare la cultura della popolazione, di aumentare il cosiddetto capitale intellettuale e le conseguenti potenzialità di costruire con intelligenza il futuro, per il benessere degli individui e della collettività. Davanti a questo criterio guida, i differenti governi italiani degli ultimi decenni si sono quasi tutti disorientati, sposando logiche di intervento sul sistema di istruzione scomposte e asfittiche dal punto di vista politico e sociale, ispirate soprattutto a principi di tipo economicistico di corto respiro. Come se – in un torpore generale in cui le incompetenze sia politiche sia pedagogiche hanno prosperato – ci si fosse dimenticati che un sistema d'istruzione democratico, equo e di qualità, non solo risponderebbe al dettato costituzionale, ma costituirebbe – su tempi lunghi – un traino insostituibile per il progresso del Paese.

Nel quadro di questo torpore, insieme alla mancanza di una riforma del lavoro e della sanità in senso democratico, la scuola italiana resta da mezzo secolo bloccata in una struttura rigida che consente sempre più risultati di ottimo livello a coloro che provengono da una situazione – sia familiare sia territoriale – di vantaggio socio-economico-culturale e risultati di apprendimento sempre più poveri per chi invece appartiene ai ceti più svantaggiati (cfr. in particolare i recenti rapporti nazionali INVALSI, OCSE-PISA, IEA-TIMSS). Ceti che peraltro vanno ampliandosi in ragione del progressivo impoverimento della classe media e di un fenomeno di immobilità sociale ormai fisiologico in tutto il Paese (cfr. Rapporto ISTAT, 2026⁷). Allo stesso tempo, nella scuola, sono divenute ormai strutturali alcune questioni specifiche che – se certamente presenti e diffuse in molti Paesi europei – evidenziano in Italia un livello di gravità peculiare: dal calo demografico, al divario dei risultati di apprendimento tra Nord e Sud, tra studenti italiani e stranieri, tra maschi e femmine, specialmente nelle discipline STEM.

In questa cornice, la tesi che si vuole qui sostenere è che nessuna idea di cambiamento/innovazione del sistema universitario può avere futuro senza una saldatura coerente tra i quadri di problematicità dell'istruzione superiore e quelli della scuola.

⁷ Su tali tematiche, risulta particolarmente interessante consultare l'Osservatorio Con i bambini per le analisi secondarie di dati in esso presenti (<https://www.conibambini.org/osservatorio/>).

Le questioni da prendere in esame per l'argomentazione sarebbero molteplici e tra loro strettamente interconnesse: dal supporto deciso all'emancipazione femminile alla necessità di favorire l'accesso precoce ai servizi 0-3 per tutti i bambini e le bambine, alla necessità del rafforzamento dei curricula della scuola dell'infanzia e della formazione universitaria dei suoi insegnanti, ai temi della continuità verticale negli istituti comprensivi e gli spazi di collegialità tra i docenti, alla rigida struttura della scuola secondaria di secondo grado, fino ai processi di management e valutazione delle scuole e la professionalità degli insegnanti, compreso il rispetto per la loro dignità lavorativa. Tutte questioni, certamente ancora non esaustive, le cui analisi aiuterebbero a comprendere e a individuare processi di sviluppo per entrambi i sistemi: università e scuola.

In conclusione di questa lunga argomentazione, si ritiene importante approfondire qui brevemente due fra le questioni elencate, in quanto elementi chiave per comprendere come le prospettive di sviluppo dell'università vi siano saldamente collegate: la riforma della scuola secondaria e il profilo professionale dell'insegnante.

In primo luogo va messa a fuoco la questione della scuola secondaria di secondo grado, di fatto mai realmente riformata e malamente giustapposta alla scuola media unica del 1962, spostando su quest'ultima la responsabilità di continuare a garantire, al livello successivo, una struttura gerarchica utile alla canalizzazione degli studenti per ceto socio-economico-culturale. Oggi più che mai infatti tale tendenza generale (pur con differenze tra Nord e Sud del Paese) è visibile: si va dai licei classici e scientifici "bene" delle principali città, agli altri licei (con diversa posizione in graduatoria se di città o di provincia), agli istituti tecnici (con una forte problematicità per quelli a utenza prevalentemente maschile), agli istituti professionali e giù, giù fino alla formazione professionale. Un sistema antidemocratico "a cascata" perfettamente funzionante (a cui via via si stanno connettendo in varia misura le scuole private), di cui il governo centrale periodicamente osserva i dati⁸ relativi alle percentuali di dispersione (oggi sempre più di tipo *inapparente*, cfr. Vertecchi, 2012, o implicita) ed esprime pubblicamente un rammarico ipocrita da dare in pasto ai mezzi di comunicazione, per poi tornare a perpetuare lo status quo.

In questa cornice il PNRR ha *regalato* al sistema il decreto legge del 23 settembre 2022, n. 144⁹, che introduce la filiera formativa tecnologico-

⁸ Cfr. <https://www.invalsi.it/notizie>.

⁹ Il DL del 2022 (in particolare gli articoli 26 e 26-bis) è stato convertito con modificazioni e integrato da provvedimenti chiave, tra cui il decreto legge 7 aprile 2025, n. 45 (convertito nella legge 5 giugno 2025, n. 79) e la legge 121 del 2024 relativa alla filiera tecnologico-professionale.

professionale e prevede – nelle disposizioni normative successive – l’implementazione della struttura 4+2 negli istituti tecnici e negli istituti professionali. Oltre a essa, è stata aggiunta un’ulteriore revisione ordinamentale esclusivamente per gli istituti tecnici (il decreto ministeriale n. 29 del 19 febbraio 2026) che ridefinisce gli indirizzi di studio, i quadri orari e i risultati di apprendimento a partire dall’anno scolastico 2026/2027.

Al di là della confusione normativa che supporterà la realizzazione di queste riforme (difficilmente conciliabili tra loro nella realtà degli istituti che le attueranno), occorre osservare che in entrambi questi percorsi normativi si è proceduto a rendere maggiormente professionalizzanti i curricula di studio, a connetterli strettamente con il mondo aziendale e del lavoro nel suo complesso e a ridurre (in termini quantitativi di ore dedicate) i curricula delle discipline culturali di base, orientando – di fatto – verso un canale di specializzazione professionale, separato dai percorsi universitari, coloro che entreranno in questa filiera. Volendo allargare lo sguardo sulla complessa problematica dell’iniquità del nostro sistema scolastico, risulta facilmente evidente la miopia politica che ha guidato le decisioni relative a queste riforme. Laddove un sistema di istruzione canalizza i ceti più svantaggiati verso una filiera separata – impoverendola di saperi e abilità connesse ai linguaggi umanistici e scientifici, all’uso del pensiero critico all’interno di situazioni culturali arricchenti e necessarie a colmare le deprivazioni – non è difficile prevedere quali potranno essere i risultati nello sviluppo degli apprendimenti di questa popolazione studentesca; risultati che difficilmente troveranno supporto e recupero nel mondo del lavoro, se non forse in pochi privilegiati contesti aziendali connotati da ricchezza, ampio sviluppo tecnologico, modelli lavorativi illuminati. Ben sappiamo che tali contesti, laddove esistono, sono presenti soprattutto nel nord ricco del Paese e che, per il resto, è proprio il mondo del lavoro quello che avrebbe bisogno di scuola e di università, e non il contrario. Sempre che l’emancipazione intellettuale della popolazione sia il criterio che guida le decisioni politiche di sistema.

Se si accosta a questa disastrosa riforma della scuola secondaria di secondo grado l’ulteriore questione precedentemente annunciata, ossia quella relativa alla professionalità degli insegnanti dell’intero livello secondario, risulta quasi banale prendere atto che le criticità della legge 79 del 2022 e il DPCM del 4 agosto 2023 – che hanno disciplinato gli attuali percorsi universitari da

Con la legge 121/2024 viene istituita una vera e propria filiera integrata che comprende: istituti tecnici; istituti professionali; ITS Academy; percorsi regionali di IeFP; IFTS. Dapprima la filiera è stata indicata come “sperimentazione” e poi, a partire dall’anno 2026/27, strutturale.

60, 36 e 30 CFU per la formazione iniziale dei docenti secondari – andranno ad aggravare ulteriormente la situazione di immobilità del nostro sistema scolastico. Una scuola cronicamente ammalata di dis-equità nei risultati di apprendimento degli studenti avrebbe infatti la necessità di poter contare su insegnanti altamente motivati (oltre che ben retribuiti) e preparati dal punto di vista pedagogico, didattico e disciplinare, soprattutto nei contesti di maggiore disagio e povertà educativa; avrebbe la necessità di rinforzare i curricula scolastici, dal punto di vista soprattutto della formazione scientifica e culturale, al fine di garantire reali strumenti di emancipazione ai giovani che dovranno muoversi in una società sempre più complessa, in dialogo con linguaggi sempre più artificiali e informazioni sempre meno affidabili; avrebbe la necessità di mescolare le attuali filiere formative e di mantenere eterogeneità all'interno delle classi scolastiche per il numero maggiore di anni possibile, contrastando i fenomeni di segregazione sempre più presenti nel mondo globalizzato (Burroughs et al., 2024); ha la necessità di esercitare pienamente la propria autonomia progettuale, dando primariamente risposta alle potenzialità di crescita e di apprendimento di tutte e tutti, garantendo innanzitutto conoscenze solide, abilità e strumenti metacognitivi utili a continuare ad apprendere per tutta la vita. Come potrà mai realizzarsi tutto questo senza un reale investimento su curricula qualitativamente elevati per la formazione iniziale (e poi in servizio) dei docenti secondari?

Ma soprattutto: come è possibile immaginare percorsi di riforma dell'istruzione superiore in Italia senza un progetto di connessione – scientifico, culturale e politico – tra università e scuola?

E a che cosa possono portare misure parziali di rinnovamento negli atenei – si pensi per esempio alle importanti azioni di orientamento agli studi universitari e di innovazione della didattica supportate dal PNRR – se non vengono immaginate all'interno di un autentico progetto di riforma democratica della scuola secondaria, che coinvolga i suoi docenti come protagonisti?

Se queste domande devono poter interrogare la classe politica italiana, esse possono forse trovare una prima risposta possibile nella costruzione prospettica di un'alleanza – mai pienamente realizzata nel nostro Paese – tra gli intellettuali che svolgono una funzione docente, dal primo ciclo dell'istruzione, attraverso la scuola secondaria e fino all'università. Sentire e condividere la responsabilità educativa per la crescita delle giovani generazioni – e interpretarla alla luce di strumenti intellettuali e scientifici – può forse costituire un programma politico di analisi e ricostruzione di un progetto democratico.

Riferimenti bibliografici

- Akpur, U. (2020), "Critical, Reflective, Creative Thinking and Their Reflections on Academic Achievement", *Thinking Skills and Creativity*, 37, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100683>.
- ANVUR (2026), *I focus del rapporto sul sistema della formazione superiore e della ricerca 2026*, <https://www.anvur.it/it/dati-e-pubblicazioni/rapporto-anvur>.
- Baldacci, M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- Beeby C. E. (1977), "The meaning of evaluation", *Current Issues in Education*, 4, pp. 68-78.
- Bezzi C. (2010), *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) (2004), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- Bratti, M., Turri, M. (2024), *Il rapporto MHEO. Istruzione terziaria: caratteristiche della popolazione studentesca, regolarità ed equità*. Milano: Milano University Press.
- Burroughs, N. G., Zuschlag, J., Van Vliet, D. F., Craig, J. (2024), *Socioeconomic Segregation and Educational Inequality. Evidence from International Assessments*. Cham: Springer.
- Cappa, C., Gavosto, A. (2025), *Università sotto esame*. Bologna: il Mulino.
- CEDEFOP (2020), *Skills mismatch and labour market outcomes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Chamdani, M., Yusuf, F. A., Salimi, M., Fajari, L. E. W. (2022), "Meta-Analysis Study: The Relationship Between Reflective Thinking and Learning Achievement", *Educational Research in Engineering and Science Journal (ERIES Journal)*, 15 (3), pp. 181-188, DOI: 10.7160/eriesj.2022.150305.
- Ciani, L. Ferrari, I. Vannini (2020), *Progettare e valutare per la qualità e l'equità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Colombo, A., Dalla Zuanna, G., Scioni, M. (2026), *La generazione-Z all'università. Chi sono e cosa pensano i nuovi studenti*. Bologna: il Mulino.
- Consiglio nazionale dei giovani (2025, 5 marzo), *Giovani e benessere psicologico: i dati dell'indagine del Consiglio nazionale dei giovani*. Roma.
- Dewey J., Bentley A. F. (1949), *The Knowing and the Known*. Boston: Beacon Press; trad. it. *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974.
- Dewey, J. (1933), *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia, 1961.
- Dewey, J. (1938), *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi, 1949.
- Fabbri, M. (2026), *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia. Nuovi scenari (II edizione rivista e ampliata)*. Brescia: Morcelliana Scholè.
- Hanushek, E. A., Woessmann, L. (2015), *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. Cambridge: MIT Press.
- Houdé, O. (2018), *L'école du cerveau*. Bruxelles: Mardaga.
- Houdé, O. (2019), *Apprendre à résister*. Paris: Le Pommier.

- House E. R., Howe K. R. (2003), *Deliberative Democratic Evaluation*. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam (Eds), *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 7-100.
- ISTAT (2026), *Rapporto annuale*, <https://www.istat.it/produzione-editoriale/rapporto-annuale-2026-la-situazione-del-paese/>.
- Istituto G. Toniolo, Rosina, A. (a cura di) (2025), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2025*. Bologna: il Mulino.
- Jossa, S. (2025), *Dell'università. Una storia di idee*. Macerata: Quodlibet.
- Kahneman, D. (2011), *Pensieri lenti e veloci*. Milano: Mondadori, 2012.
- Kahneman, D., Sibony, O., Sunstein, C. R. (2021), *Rumore. Un difetto del ragionamento umano*. Torino: Utet.
- Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X.-H., Beresnitsky, A. V., Braunstein, I., Maes, P. (2025), “Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task”, *arXiv*, <https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872>.
- Lichtner, M. (1999), *La qualità delle azioni formative*. Milano: FrancoAngeli.
- Melisa, R., Ashadi, A., Triastuti, A., Hidayati, S., Salido, A., Ero, P. E. L., Marlini, C., Zefrin, Z., Al Fuad, Z. (2025), “Critical Thinking in the Age of AI: A Systematic Review of AI's Effects on Higher Education”, *European Journal of Educational Research and Practice (EDUPIJ)*, 14, Article e2025031, <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.14.31>.
- Ministero dell'Università e della Ricerca – MUR (2024), *PNRR MUR – Revisione del Piano a seguito della Decisione di esecuzione del Consiglio ECOFIN dell'8 dicembre 2023*, https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2024-02/PNRR_MUR_RevisionePiano-Dicembre_2023.pdf.
- OCSE-INAPP (2024), *PIAAC – Indagine sulle competenze degli adulti 2023: Italia*, https://www.oecd.org/it/publications/2024/12/survey-of-adults-skills-2023-country-notes_df7b4a60/italy_efb33b22.html, <https://www.inapp.gov.it/piaac>.
- Oliver, A. (2023), *Behavioral Economics for Public Policy: The Economics of Nudging and Budgeting*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perna, L.W. (2026), *Higher Education. Handbook of Theory and Research*. Cham: Springer.
- Rivoltella, P. C. (2023), *Imparare a resistere. Educazione al pensiero*. Brescia: Scholè.
- Rosa, A. (2024), *Videoanalisi e qualità della didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Rosa, H. (2015), *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. Torino: Einaudi.
- Schön, D. A. (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo, 1993.
- Scriven M. (2003). *Evaluation Theory and Metatheory*. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam (Eds), *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 15-30.

- Simon, H. A. (1997), *Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organizations*. New York: Free Press, 4th ed.
- Sunstein, C. R. (2020), *Too much information: Understanding what you don't want to know*. Cambridge: MIT Press.
- Thaler, R. H., Sunstein, C. R. (2008), *Nudge. La spinta gentile. La nuova strategia per migliorare le nostre decisioni su denaro, salute, felicità*. Milano: Feltrinelli, 2022.
- UNESCO (2026), *Higher education global trends report. Towards inclusive, equitable and quality higher education in an internationally mobile landscape*, <https://doi.org/10.54674/IN.2026.94>.
- Vannini, I. (2009), *La qualità nella didattica*. Trento: Erickson.
- Vertecchi, B. (2012a), “La dispersione inapparente”, *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 1 (2), pp. 109-120.
- Vertecchi, B. (2012b), *Parole per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Vertecchi, B., Agrusti G., Losito B. (2010), *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*, Milano: FrancoAngeli.
- Visalberghi, A. (1955), *Misurazione e valutazione*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Visalberghi, A. (1967), *Esperienza e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Wolf R. M. (1987), “The nature of educational evaluation”, *International Journal of Educational Research*, 11 (1), pp. 7-20.
- Zhai, N., Huang, Y., Ma, X., Chen, J. (2023), “Can reflective interventions improve students' academic achievement? A meta-analysis”, *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101373, DOI: 10.1016/j.tsc.2023.101373.