

# La valutazione miope: la dispersione universitaria oltre gli indicatori

Federica Floridi, Federica Micale, Silvia Cataldi<sup>1</sup>

*This paper offers a critical reflection on the use of quantitative indicators in university evaluation and governance processes in Italy, highlighting the implicit assumptions that underpin them. Although useful for planning purposes, indicators cannot be taken as the sole reference point, as they can be subject to semantic ambivalence and fail to capture the complexity of subjective experiences.*

*The contribution is divided into two parts. The first offers a critical analysis of the tacit cultural assumptions and biases underpinning the use of quantitative indicators in Italian university governance, with particular attention to the phenomenon of student dispersion. The second presents a case study of a three-year degree course in Psychological Sciences and Techniques, combining a longitudinal analysis of the indicators with a qualitative survey. The aim is to promote a more articulated reading of the contemporary university experience, capable of including the social and biographical dimensions of the actors involved without denying the usefulness of the assessment tools.*

## Introduzione

Negli ultimi decenni, i processi di valutazione e governance dell'università italiana hanno conosciuto una crescente razionalizzazione, sostenuta da indicatori quantitativi pensati per migliorare trasparenza, *accountability* e qualità dell'offerta formativa. Tuttavia, questa logica rischia di ridurre la complessità educativa a soli parametri misurabili, trascurando le dimensioni soggettive, relazionali e contestuali che attraversano l'esperienza formativa.

Il contributo proposto si sviluppa a partire da una riflessione critica sull'uso di alcuni indicatori quantitativi adottati nei processi di valutazione e governance universitaria in Italia, mettendo in luce i presupposti impliciti che li sostengono. Tali strumenti riflettono un orientamento tecnocratico e prestazionale, radicato in una *audit culture* (Power 1997; Shore, Wright 2000), che tende a reificare i fenomeni educativi in funzione della loro misurabilità (Espeland, Sauder 2007; Biesta 2010).

Sebbene utili alla programmazione, gli indicatori non possono essere assunti come unico riferimento rischiando di trascurare i significati soggettivi e le traiettorie biografiche degli studenti. Ne è un esempio il fenomeno della dispersione universitaria che può riflettere un più ampio processo di riorientamento consapevole della carriera formativa.

Il contributo si articola in due sezioni complementari. La prima propone un'analisi critica dei presupposti taciti che ne orientano l'applicazione, soffermandosi sugli effetti attesi, controversi e talvolta perversi che essa può produrre nei contesti

---

<sup>1</sup> Il contributo è frutto del lavoro congiunto di tutte e tre le autrici. Tuttavia, sono da attribuirsi a Silvia Cataldi i paragrafi "Introduzione", 1 e 2; a Federica Floridi i paragrafi 3, 4.1, 4.2 e 4.3; a Federica Micale i paragrafi 4 e "Conclusioni".

formativi. Nella seconda parte viene presentato uno studio di caso relativo a un Corso di Laurea triennale in Scienze e Tecniche Psicologiche, erogato prevalentemente a distanza. L'analisi di questo caso consente di interrogare in modo approfondito gli indicatori valutativi utilizzati, mettendone in luce le criticità e le tensioni interne. In particolare, l'attenzione si concentra sui fenomeni della dispersione universitaria quali, ad esempio, gli abbandoni e i ritardi nello svolgimento del percorso accademico in cui i vissuti, i riorientamenti e le traiettorie biografiche degli studenti risultano spesso invisibili o tradotti in termini di carenze. Attraverso un approccio metodologico integrato – che combina l'analisi longitudinale di alcuni indicatori quantitativi con un'esplorazione qualitativa delle motivazioni e delle esperienze soggettive – si intende mostrare come fenomeni apparentemente problematici possano assumere significati differenti se letti alla luce delle condizioni strutturali e delle biografie individuali che li attraversano.

L'obiettivo è promuovere una lettura più articolata e critica dell'esperienza universitaria contemporanea, capace di restituire centralità alla dimensione sociale e soggettiva degli attori coinvolti. L'intento non è quello di negare la rilevanza della valutazione attraverso l'uso di strumenti standardizzati, bensì di sottolineare l'importanza di affiancarla a una comprensione più densa e contestualizzata del suo impatto.

### 1. *Gli sviluppi della valutazione in Italia e i suoi presupposti culturali*

Negli ultimi decenni, la governance universitaria in Italia – come in molti altri contesti nazionali e internazionali – si è progressivamente inserita in un paradigma di valutazione basato sull'uso di indicatori, parametri e metriche. Questi strumenti sono diventati centrali per definire politiche, allocare risorse e valutare le performance istituzionali, segnando una trasformazione significativa nella gestione delle università. Fin dagli anni Novanta del secolo scorso, con l'introduzione dei Nuclei di Valutazione di Ateneo attraverso la Legge n. 537/1993, si inaugura un primo tentativo di sistematizzare la valutazione universitaria. Tuttavia, questa fase mantiene ancora un forte ancoraggio all'universalità del sapere e la sua missione pubblica. Con la Riforma Berlinguer del 1999 (Legge n. 509/1999), inserita nel contesto del Processo di Bologna, si assiste a un'accelerazione verso la comparabilità europea dei sistemi universitari: la valutazione inizia a standardizzarsi attraverso strumenti quali l'autovalutazione e la documentazione sistematica dei percorsi formativi, che rendono per la prima volta misurabile la qualità.

Il processo di razionalizzazione si intensifica con la riforma Moratti del 2004 (Legge n. 230/2005; D.M. 270/2004), che introduce requisiti minimi strutturali e organizzativi per l'attivazione dei corsi di laurea. Ciò rappresenta l'avvio di una valutazione *ex ante* basata su criteri tecnici e quantitativi, in cui la logica della conformità progressivamente sostituisce quella della missione culturale dell'ateneo. Con la Riforma Gelmini (Legge n. 240/2010) e l'istituzione dell'ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (D.P.R. n. 76/2010), la valutazione assume una funzione strategica e selettiva, strettamente collegata ai meccanismi di finanziamento. Il sapere diventa un oggetto di misurazione esterna e le università vengono valutate e confrontate tramite indicatori sempre più numerici e comparabili.

Dal 2013, con l'introduzione del sistema AVA – Autovalutazione, Valutazione periodica e Accredimento (D.M. n. 47/2013), si consolida un modello articolato che combina autovalutazione, valutazione esterna e accreditamento, con indicatori quali tassi di abbandono, soddisfazione degli studenti, placement occupazionale e coerenza tra obiettivi formativi e risultati, diventati decisivi per la valutazione complessiva. AVA 2.0 (D.M. n. 987/2016) sviluppa ulteriormente la logica del miglioramento continuo, organizzata attorno al ciclo PDCA – Plan, Do, Check, Act, trasformando il sapere in una prestazione misurabile, funzionale anche al posizionamento competitivo degli atenei nel mercato accademico. Con AVA 3 (D.M. n. 1154/2021), si punta alla semplificazione e integrazione dei processi valutativi, rafforzando l'attenzione agli esiti e all'impatto, ma sempre attraverso l'impiego di indicatori oggettivi quali occupabilità, coerenza formativa e sostenibilità.

Questi sviluppi riflettono una più ampia trasformazione verso una cultura della verifica e della rendicontazione che si fonda su alcuni presupposti, sedimentati nel tempo, che hanno reso naturale il ricorso a indicatori e procedure di controllo come forma primaria di governo del sapere.

Il primo presupposto è rappresentato dal processo di razionalizzazione burocratica (Weber 1922). Nelle società moderne, l'organizzazione delle istituzioni tende a essere sempre più affidata a norme codificate, a regolamenti impersonali e a procedure standardizzate, che mirano a garantire uniformità e prevedibilità. Applicata al contesto universitario, questa logica ha favorito la progressiva traduzione delle attività di ricerca e di didattica in moduli e procedure verificabili. Questa razionalità burocratica, in apparenza neutrale, fornisce la struttura entro la quale la valutazione diventa possibile, trasformandosi in un esercizio organizzativo che rischia di misurare conformità più che significato (Bosk 2007).

Un secondo presupposto risiede nell'eredità positivista, che impregna la cultura della valutazione con l'idea che la qualità possa essere rappresentata da misurazioni quantitative. Si assume che ciò che è numericamente quantificabile sia intrinsecamente più oggettivo, affidabile e scientifico rispetto a ciò che sfugge alla misura. Tale visione assegna agli indicatori il ruolo di strumenti *evidence-based*, capaci di restituire fedelmente la realtà della formazione e della ricerca. In realtà, come sottolineano Espeland e Sauder (2007), gli indicatori non si limitano a descrivere la realtà, ma la performano, indirizzando i comportamenti e ridefinendo le priorità accademiche. Tuttavia, la forza di questo presupposto culturale ha legittimato una fiducia quasi unanime in classifiche, punteggi e parametri standardizzati come criteri supremi di giudizio.

Il terzo pilastro è costituito dal managerialismo neoliberale, che ha introdotto nel mondo accademico logiche di mercato e linguaggi aziendali. A partire dagli anni Novanta, le università vengono sempre più concepite come attori competitivi sul piano internazionale, chiamati a misurarsi in termini di produttività, efficienza e rendimento. La valutazione accademica si trasforma, così, in una forma di *performance accountability* (Colarusso, Giancola 2020), dove ciò che conta è l'output quantificabile: numero di pubblicazioni, fondi acquisiti, posizionamento nei ranking globali. Come osserva Giroux (2002), questa logica riduce la missione culturale e educativa dell'università a un calcolo di convenienza, favorendo l'omologazione dei saperi e la subordinazione della conoscenza a criteri di mercato.

L'intreccio di questi tre elementi ha dato vita a quella che viene definita *audit culture*. Essa non è quindi il semplice prodotto di nuove normative o di specifiche riforme legislative, ma l'esito di una cultura di fondo che ha reso ovvia e persino inevitabile l'idea che la qualità accademica debba essere catturata attraverso la misurazione standardizzata, la rendicontazione e la comparabilità. In questo quadro, la cosiddetta cultura dell'adempimento rappresenta la manifestazione più evidente: procedure, checklist e documentazioni si trasformano in rituali che hanno valore in sé, indipendentemente dal loro impatto effettivo sulla qualità del sapere. L'università diviene così uno spazio in cui l'atto del valutare, anziché mezzo al servizio del miglioramento, tende a trasformarsi in fine autonomo e autoreferenziale.

Queste trasformazioni hanno suscitato un crescente interesse nella ricerca italiana, che negli ultimi anni ha approfondito, sia gli strumenti introdotti dalle riforme, sia gli effetti organizzativi e culturali che tali dispositivi generano negli Atenei, evidenziando criticità legate alla burocratizzazione e alla pressione performativa (Akbaritabar *et al.* 2021; Bonaccorsi 2020; Casavecchia *et al.* 2025; Galli, Greco 2025; Reborà, Turri 2011).

## 2. *Bias e rischi connessi ad una cultura dell'adempimento burocratico-valutativo*

L'adozione di sistemi valutativi normativi e quantitativi produce effetti che superano la semplice misurazione della qualità formativa. Questi effetti, profondamente intrecciati con le dinamiche di potere e con i meccanismi di controllo sociale, richiedono un'analisi critica che consideri non solo le conseguenze istituzionali, ma anche le implicazioni simboliche, identitarie e soggettive per i ricercatori e gli studenti coinvolti. Nel cuore di questo processo si collocano vari bias cognitivi e strutturali che condizionano pesantemente il modo in cui la valutazione viene vissuta, praticata e interiorizzata.

Un primo bias, che potremmo definire dell'*accountability* performativa, consiste nella tendenza a ridurre la responsabilizzazione degli attori istituzionali alla sola produzione di risultati misurabili. La valutazione tende infatti a trasformarsi da strumento di apprendimento organizzativo a pratica autoreferenziale, in cui il controllo diventa un fine in sé e non un mezzo per migliorare la qualità (Power 1997; Biesta 2010). Tale dinamica incoraggia fenomeni di *gaming* delle metriche (Guta *et al.* 2013), ovvero strategie orientate a massimizzare gli indicatori senza un corrispondente miglioramento sostanziale, con conseguente riduzione della fiducia nei sistemi valutativi.

Un altro il bias di conformità, che si manifesta nella tendenza sistematica degli attori a conformarsi a modelli, protocolli e parametri di valutazione dominanti al fine di superare agevolmente le procedure valutative. Questa conformità, lungi dall'essere una semplice strategia adattativa, si configura come una forma di *soft coercion*, un modo in cui la logica burocratica e neoliberale riesce a normalizzare comportamenti e pratiche scientifiche (Bourdieu 1998), riducendo gli spazi per l'originalità e la sperimentazione. D'altronde, la pressione al conformismo può sfociare in un ritualismo (Merton 1942), per cui il rigore metodologico si riduce a un'adesione acritica a protocolli che, sebbene assicurino una certa legittimità istituzionale, finiscono per ostacolare l'emergere di approcci innovativi e plurali.

Parallelamente, la pratica valutativa è attraversata da un marcato bias di status quo, che si manifesta nella tendenza a privilegiare metodi, teorie e approcci consolidati, percepiti come più sicuri e facilmente standardizzabili. Questo orientamento, pur garantendo stabilità e prevedibilità alle procedure, tende però a irrigidire il sistema, scoraggiando sperimentazioni e riducendo la possibilità di contestualizzare i risultati. Ne deriva una tensione strutturale tra la missione culturale dell'università – tradizionalmente legata ad autonomia, creatività e pluralismo epistemologico – e le logiche della governance manageriale, orientate invece all'imposizione di standard uniformi e a forme di controllo sistematico (Stame 2016). Tale tensione alimenta una resistenza al cambiamento metodologico e teorico, che limita la capacità della valutazione di adattarsi a sfide emergenti e a campi di ricerca in evoluzione. Si genera così una vera e propria inerzia scientifica, che contraddice la natura dinamica e critica delle pratiche educative e di ricerca. In questo quadro, risultano particolarmente penalizzati approcci qualitativi, interdisciplinari e critici, meno facilmente riducibili a indicatori numerici (Haggerty 2004; Dingwall 2008). Inoltre, la diffusione di modelli valutativi angloamericani, spesso assunti come standard internazionali, contribuisce a marginalizzare tradizioni epistemiche e culturali differenti, con un conseguente impoverimento dell'esperienza valutativa.

Nel contesto della relazione di valutazione emerge inoltre un bias gerarchico e paternalistico. La struttura asimmetrica del sistema valutativo si traduce in un rapporto di potere squilibrato, dove i valutati – siano essi corsi di laurea, docenti o studenti – dispongono di un'agenzia limitata nel determinare criteri, modalità e finalità della valutazione stessa (Foucault 1975). Questo squilibrio si manifesta in una soggettivazione che tende a interiorizzare il giudizio esterno come criterio unico di legittimità, con effetti di auto-sorveglianza e auto-censura, fenomeni ben descritti nelle analisi della *governmentality* (Rose 1999). La struttura gerarchica e asimmetrica del sistema di valutazione si traduce in un rapporto di potere marcato tra chi detta le regole della valutazione e chi le subisce, in cui questi ultimi spesso diventano soggetti passivi, incapaci di incidere sui criteri o sugli obiettivi della valutazione (Dingwall 2008; Adler, Adler 2002). Questo meccanismo limita la partecipazione attiva degli accademici e contribuisce a una diffusa demotivazione e perdita del senso di responsabilità riflessiva, trasformando la valutazione da strumento di miglioramento in un adempimento burocratico privo di reale significato.

Nel campo specifico dell'educazione terziaria, la predominanza di forme quantitative di valutazione produce ulteriori effetti significativi. La valutazione basata su indicatori numerici tende a trascurare i significati soggettivi, le narrazioni biografiche e le traiettorie individuali degli studenti, riducendo le loro esperienze a meri dati statistici. Questo approccio conduce a una standardizzazione forzata dei percorsi formativi e a una progressiva diminuzione della agency studentesca (Ball 2003). L'attenzione ai risultati misurabili – numero di crediti, tempi di completamento, tassi di iscrizione e di abbandono – trasforma l'esperienza educativa in un processo che privilegia la conformità ai parametri istituzionali piuttosto che la crescita personale e l'esplorazione critica. Il prevalere di un uso semplicistico e riduttivo degli indicatori quantitativi favorisce però un'ulteriore standardizzazione, in cui le differenze e le specificità individuali vengono neutralizzate in nome di una presunta equità formale (Bourdieu, Passeron 1970). In questo modo, l'educazione superiore si trasforma da spazio di

emancipazione e formazione critica a meccanismo di riproduzione sociale, in cui la agency studentesca viene marginalizzata e la dimensione riflessiva della formazione compromessa.

### 3. *La dispersione universitaria*

Se il quadro normativo e culturale della valutazione universitaria in Italia ha reso naturale il ricorso a procedure e metriche standardizzate, è nell'ambito della dispersione studentesca che questa logica trova una delle applicazioni più significative e, al tempo stesso, più problematiche. La dispersione assume un ruolo centrale perché rappresenta uno degli indicatori più immediati ed evidenti della regolarità dei percorsi formativi e della capacità delle istituzioni di garantire la progressione degli studenti, diventando così uno dei principali strumenti attraverso cui la valutazione misura efficienza e performance dei corsi di studio.

È importante però sottolineare che con il termine dispersione si indicano diverse forme di interruzione o discontinuità nelle carriere universitarie. Come osserva Fasanella (2012), la dispersione può essere definita genericamente come l'incapacità dello studente di completare, entro la durata prevista, gli obiettivi formativi del corso di studio (CdS) scelto al momento dell'immatricolazione. A partire da questa definizione, è possibile distinguere almeno tre categorie principali:

- l'abbandono inteso come fuoriuscita dal sistema universitario (il cosiddetto dropout);
- il ritardo nel conseguimento del titolo di studio rispetto alla durata legale del corso;
- il passaggio ad un corso di studio diverso da quello di immatricolazione.

Queste tre categorie costituiscono la base concettuale degli indicatori quantitativi utilizzati per monitorare regolarità, prosecuzione e completamento dei CFU, i quali sono sempre calcolati rispetto a uno standard definito come il percorso ideale o normale di studio. Tale riferimento consente di disporre di strumenti comparativi per analisi interne ed esterne e per la rendicontazione dei risultati, evidenziando eventuali scostamenti dalla traiettoria attesa (Colarusso, Giancola 2020).

Tuttavia, l'utilizzo della dispersione come misura comporta limiti significativi. Gli strumenti quantitativi presuppongono percorsi lineari e omogenei, trasformando ritardi, cambi di corso o abbandoni temporanei in segnali di inefficienza, senza considerare strategie individuali, vincoli socioeconomici, impegni lavorativi o familiari, e altre variabili contestuali (Dubet 1994b; Stame 2016).

Ritardi nel percorso accademico e abbandoni temporanei non rappresentano necessariamente indicatori di fallimento, ma possono configurarsi come processi di riorientamento consapevole e creativo, strategie di esplorazione identitaria o, in alcuni casi, come forme implicite di resistenza nei confronti di un modello universitario percepito come rigido, escludente o distante dalle reali esigenze degli studenti. In questa prospettiva, ciò che a prima vista appare come un semplice dato numerico assume un significato più profondo, rivelando dinamiche di adattamento, ricerca di senso e negoziazione critica dei percorsi educativi. Tali interpretazioni sollecitano un ripensamento dell'istituzione formativa, chiamata a interrogarsi e a trasformarsi in direzione non coercitiva né standardizzante, ma capace di accogliere la pluralità dei vissuti e delle traiettorie. Diventa dunque urgente considerare i percorsi universitari

non come mere sequenze di esiti quantificabili, ma come itinerari biografici situati, intrecciati a contesti sociali, culturali ed esistenziali.

#### *4. Il caso di studio*

Il CdS STP – Corso di Laurea triennale interateneo in Scienze e Tecniche Psicologiche, attivato congiuntamente dall'Università degli Studi di Roma Sapienza e dall'Università telematica Unitelma Sapienza a partire dal 2017 – rappresenta un contesto particolarmente adatto a questo tipo di analisi. La specificità del CdS STP risiede nella sua modalità di erogazione prevalentemente a distanza, nell'eterogeneità dei profili degli studenti coinvolti (lavoratori, fuori sede, adulti che riprendono gli studi) e nella flessibilità organizzativa, che permette di osservare percorsi non lineari e strategie di partecipazione differenziate. Questa configurazione rende evidente quanto sia difficile adattare indicatori quantitativi standardizzati a un contesto in cui la regolarità formale delle carriere non coincide necessariamente con l'effettiva qualità o l'intensità dell'apprendimento.

Il corso è progettato per coniugare l'e-learning con un approccio didattico partecipativo e collaborativo, valorizzando i punti di forza di entrambi i modelli. La struttura formativa adottata si fonda su tre pilastri fondamentali: una progettazione teoricamente ancorata ai principi del socio-costruttivismo (Vygotskij 1978; Bruner 1996), un team di docenti e tutor altamente qualificati, e l'impiego di un ambiente digitale flessibile e ricco di funzionalità come la piattaforma Moodle. Quest'ultima, unitamente alle modalità con cui viene utilizzata, ha svolto un ruolo centrale nell'armonizzazione tra didattica erogativa e partecipativa, offrendo strumenti capaci di stimolare l'interazione, la riflessione condivisa e la costruzione attiva del sapere (Laurillard 2002; Salmon 2000). Attraverso attività asincrone come videolezioni, forum, attività interattive e di gruppo, è possibile promuovere dinamiche di apprendimento dialogico e cooperativo, coerenti con l'impostazione pedagogica del corso. La natura prevalentemente a distanza del corso di laurea STP permette una fruizione autonoma della maggior parte del materiale messo a disposizione dai vari corsi da seguire. Gli studenti possono organizzarsi autonomamente rispetto alla fruizione dei contenuti erogati secondo il modello classico dell'auto-formazione, ovvero attraverso videolezioni, nonché rispetto alle attività interattive atte a promuovere una partecipazione attiva. La partecipazione alle attività proposte è da intendersi come facoltativa: ogni studente ha la piena libertà di decidere se prendervi parte e a quali attività aderire all'interno dell'offerta prevista dai singoli insegnamenti. L'analisi si è sviluppata attraverso un approccio metodologico combinato. Da una parte sono stati presi in esame, in un'ottica longitudinale, gli indicatori riportati e provenienti dalla Scheda di Monitoraggio Annuale (SMA) al fine di osservare alcuni aspetti della dispersione universitaria. I dati provenienti dalla SMA si riferiscono all'arco temporale che va dal 2017 al 2023 (con alcune differenze a seconda dello specifico indicatore considerato). Dall'altra, la lettura di tali dati è stata affiancata dall'analisi delle interviste realizzate con gli studenti del corso caratterizzati da una bassa produttività in termini di numero degli esami sostenuti.

Riguardo agli indicatori, l'analisi si è concentrata sulla valutazione della didattica e in particolare sulla regolarità delle carriere. Tra quelli disponibili nel cruscotto ANVUR<sup>2</sup>, gli indicatori di regolarità delle carriere presi in considerazione sono i seguenti:

- iC02 – Percentuale di laureati entro la durata normale del corso;
- iC02BIS – Percentuale di laureati entro un anno oltre la durata normale del corso;
- iC13 – Percentuale di CFU conseguiti al I anno su CFU da conseguire;
- iC14 – Percentuale di studenti che proseguono nel II anno nello stesso corso di studio;
- iC15BIS – Percentuale di studenti che proseguono al II anno nello stesso corso di studio avendo acquisito almeno 1/3 dei CFU previsti al I anno;
- iC16BIS – Percentuale di studenti che proseguono al II anno nello stesso corso di studio avendo acquisito almeno 2/3 dei CFU previsti al I anno;
- iC17 – Percentuale di immatricolati che si laureano entro un anno oltre la durata normale del corso nello stesso corso di studio;
- iC21 – Percentuale di studenti che proseguono la carriera nel sistema universitario al II anno;
- iC23 – Percentuale di immatricolati che proseguono la carriera al secondo anno in un differente CdS dell'Ateneo;
- iC24 – Percentuale di abbandoni del CdS dopo N+1 anni.

Per consentire un confronto del CdS preso in esame con la più ampia realtà del panorama universitario, tali indicatori sono stati analizzati in una prospettiva comparativa rispetto alle medie nazionali dei CdS della stessa classe di laurea (L-24) degli Atenei statali e telematici. Tale scelta rende possibile una lettura maggiormente ancorata al contesto di riferimento generale, tenendo conto della natura interateneo del CdS, che vede la partecipazione congiunta di un Ateneo statale e di un Ateneo telematico. Il confronto è stato operato sulla base dei dati pubblicamente accessibili che, tuttavia, riguardano cinque dei dieci indicatori presi in esame<sup>3</sup>.

L'indagine qualitativa è stata condotta, invece, attraverso interviste telefoniche semi-strutturate somministrate attraverso il metodo CATI e il supporto di una traccia di intervista flessibile composta da sette domande. Gli intervistati sono stati selezionati sulla base di un monitoraggio che viene regolarmente effettuato dal CdS. Tale monitoraggio individua gli studenti che non superano le soglie stabilite di quantità di esami conseguiti e sono differenziate per ogni coorte in base al numero di esami che effettivamente è possibile sostenere. A partire da questo monitoraggio si è deciso di selezionare solamente gli studenti iscritti dal secondo anno di corso in poi escludendo, dunque, gli studenti iscritti al primo anno poiché al momento della realizzazione delle interviste vi erano ancora due sessioni per poter sostenere gli esami. Le interviste, infatti, sono state realizzate durante il mese di giugno 2025 e sono state anticipate da un primo contatto tramite posta elettronica che ha annunciato l'imminente indagine. Complessivamente gli iscritti a partire dal secondo anno risultati sottosoglia<sup>4</sup>, sono stati 67, dei quali ne sono stati contattati 61, tramite una e-mail che annunciava gli

<sup>2</sup> Per un approfondimento di questo strumento messo a disposizione dall'Agenzia vedi Di Benedetto *et al.* 2019.

<sup>3</sup> Dati accessibili al seguente indirizzo <https://www.anvur.it/it/cruscotto>.

<sup>4</sup> Le soglie individuate sono 5 esami per il II anno, 11 esami per il III anno e 16 esami per i fuori corso.

scopi e le modalità dell'intervista e, in un secondo momento, tramite un contatto telefonico. Di questi 61 studenti e studentesse 36 hanno risposto al contatto telefonico e hanno scelto volontariamente di partecipare all'indagine, con un tasso di risposta del 59%.

Le interviste sono state trascritte e analizzate attraverso un approccio narrativo. Successivamente è stata condotta l'analisi attraverso una procedura induttiva, con l'obiettivo di individuare le percezioni e le esperienze più ricorrenti (Maguire e Delahunt, 2017). Tale procedura consente l'individuazione di temi rilevanti e la costruzione di categorie concettuali attraverso la formulazione e la progressiva revisione di ipotesi basate sul confronto tra i casi (Johnson, 1998). I codici iniziali, ricavati suddividendo i testi in unità di significato, sono stati infine sintetizzati e affinati in temi descrittivi.

#### *4.1 Il conseguimento del titolo di studio*

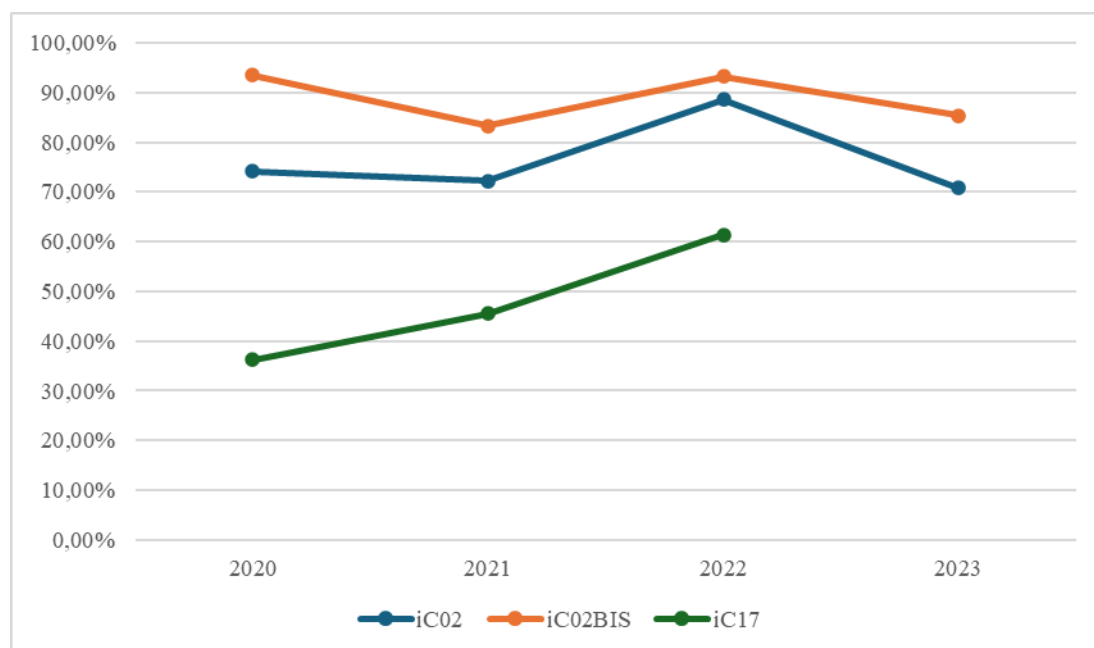
Una prima parte dell'indagine si è concentrata sul conseguimento del titolo di studio. Questo evento, che costituisce l'obiettivo principale di chi si iscrive a un corso di laurea, può essere raggiunto con diverse tempistiche (ad esempio, con uno o più anni di ritardo) e diverse modalità (ad esempio, seguendo un percorso non lineare caratterizzato dal passaggio a un altro CdS, sia della stessa classe di laurea che di una differente).

Gli indicatori considerati sono iC02 e iC02BIS: il primo rileva gli iscritti al CdS che si laureano nei tempi previsti secondo la durata legale del corso, mentre il secondo include anche coloro che si laureano entro un anno oltre la durata legale, considerando quindi sia i laureati in corso, sia quelli fuori corso di un anno. L'indicatore iC17, invece, prende in considerazione gli immatricolati puri che si laureano con al massimo un anno di ritardo. Per immatricolati puri si intendono quegli studenti che si immatricolano per la prima volta al CdS e nel computo dell'indicatore vengono sottratti quegli studenti che hanno interrotto per un periodo di tempo la carriera. Nel grafico 1 è possibile osservare come la percentuale di coloro che conseguono la laurea in tempi regolari subisca un'inflessione nel tempo. Seppure si verifichi un picco raggiunto nel 2022, probabilmente dovuto anche alle conseguenze della pandemia da COVID-19, in cui la percentuale supera l'88%, nel 2023 (70,8%) si conferma la tendenza osservata per il 2020 (74,2%) e il 2021 (72,2%) che vede una progressiva diminuzione dei laureati in tempi regolari che si attesta, comunque, su livelli superiori al 70%. Per quanto riguarda la media nazionale degli Atenei statali e telematici, i dati mostrano una tendenza crescente. Va tuttavia evidenziato che i valori di partenza del 2020 si attestano su percentuali sensibilmente più basse (65,7% per gli Atenei statali e 60,05% per i telematici), che aumentano progressivamente nel tempo: nel 2021 gli atenei statali registrano il 68,24% e i telematici il 64,68%; nel 2022 si registrano rispettivamente il 69,01% e il 71,93%; nel 2023 il 68,34% e il 74,44%. Sebbene nel 2023 questi ultimi registrino un valore percentuale leggermente più alto rispetto al CdS in interateneo, il valore degli Atenei statali si attesta comunque su percentuali leggermente inferiori rispetto al CdS in esame. Per l'indicatore iC02BIS si rileva la stessa tendenza generale alla diminuzione, seppure mostri un andamento altalenante. Questo indicatore, che nel 2020 si attesta su livelli del 93,5%, raggiunge il suo picco negativo nel 2021 (83,3%) per poi tornare a salire nel 2022 (93,2%) e a diminuire

nuovamente nel 2023, attestandosi all'85,4%. Rispetto alla comparazione con la media dei CdS L-24 appartenenti ad Atenei statali e telematici, si registrano valori tendenzialmente in aumento: nel 2020 le percentuali si attestano su valori rispettivamente dell'83,98% e dell'83,91%, nel 2021 tali percentuali salgono all'84,89% e all'85,96%, nel 2022 i valori continuano a crescere fino ad attestarsi all'87,18% per gli Atenei statali e all'89,22% per i telematici e nel 2023 tali percentuali sono rispettivamente dell'86,51% e del 91,93%. Nonostante le tendenze tra il CdS interateneo e i CdS della stessa classe degli Atenei statali e telematici presentino alcune differenze, è possibile osservare come i valori dell'indicatore iC02BIS del CdS in esame risultino comunque complessivamente in linea con i valori registrati a livello nazionale. L'indicatore iC17, invece, mostra come la percentuale di immatricolati puri che si laureano entro un anno oltre la durata normale del corso aumenti nel tempo, con un valore iniziale del 36,2% che raggiunge il 61,4% nel 2022.

Questi tre indicatori si concentrano sul conseguimento della laurea entro tempi considerati regolari o con un lieve ritardo. Sebbene un aumento della quota di laureati fuori dai tempi canonici possa essere interpretato come un dato negativo secondo criteri puramente quantitativi, due considerazioni rendono necessaria una lettura più articolata. In primo luogo, il completamento del percorso di studi con un ritardo di un anno può essere considerato fisiologico; in secondo luogo, il conseguimento della laurea nei tempi legali non rappresenta sempre l'unico obiettivo degli studenti. Tra gli scopi principali vi è infatti l'acquisizione di conoscenze e competenze, che può richiedere tempi più lunghi rispetto alla durata legale del corso.

Grafico 1 – Percentuale di laureati entro la durata normale del corso (iC02), Percentuale di laureati entro un anno oltre la durata normale del corso (iC02BIS) e Percentuale di immatricolati che si laureano entro un anno oltre la durata normale del corso nello stesso corso di studio (iC17)



Inoltre, il prolungamento dei tempi di laurea può riflettere strategie individuali di gestione del tempo in relazione a vincoli lavorativi, responsabilità familiari o altri impegni personali. In questo senso, le logiche di *audit culture* e i principi burocratici e neoliberalisti che permeano il sistema universitario influenzano non solo le percezioni di successo e fallimento, ma possono anche amplificare bias impliciti, interpretando ritardi fisiologici come segnali di inefficienza e trascurando le forme di agency consapevole che caratterizzano i percorsi degli studenti.

Tali dinamiche risultano particolarmente evidenti nel CdS STP, dove l'abbattimento dei vincoli temporali e spaziali tipici dei corsi in presenza favorisce la partecipazione di studenti lavoratori, fuori sede o di coloro che intendono riprendere un percorso di studi interrotto, conciliandolo con impegni professionali e familiari. Un sondaggio condotto nel 2019 all'interno del CdS ha rilevato che le motivazioni principali degli studenti includevano la passione per la psicologia, esigenze organizzative o opportunità accademiche. Ciò contribuisce a spiegare perché i percorsi degli studenti non sempre si conformino ai tempi legali di completamento del corso.

Un ulteriore elemento di contestualizzazione riguarda il bacino di utenza del CdS, che include studenti con caratteristiche particolari, come coloro che lavorano o hanno rilevanti impegni familiari. Queste condizioni sono emerse chiaramente dall'analisi delle interviste. Ad esempio, un'intervistata sottolinea come la sua condizione di studentessa lavoratrice, insieme alle motivazioni personali, influenzi il ritmo e l'organizzazione del percorso di studio, evidenziando come la partecipazione al corso sia guidata dalla passione pur in presenza di tempi limitati da dedicare allo studio:

«Ho già la mia laurea, lavoro fulltime ed è una cosa che faccio per passione nel tempo libero. Ci tengo molto, è una cosa che voglio assolutamente concludere, però è una cosa che purtroppo devo fare nei ritagli di tempo, quindi purtroppo rimane a volte più indietro e nei periodi più liberi andare più avanti» (I\_15\_F\_3anno<sup>5</sup>).

Anche le parole di un'altra intervistata restituiscono una chiara immagine dei motivi che possono essere alla base del conseguimento della laurea oltre la durata legale del corso. Seppur si tratti sempre di una studentessa lavoratrice, in questo caso i motivi alla base dell'iscrizione al CdS sembrano essere di natura più strumentale:

«Io faccio due/tre lavori e questa è un'università che va a tempo perso per convalidare un master in counseling, quindi la sto facendo, ma non ho così tanta pressione nel farla rapidamente nei tempi. Per cui la sto prendendo con molta, molta calma» (I\_36\_F\_fuori\_corso).

Un punto di vista differente è desumibile dalle parole di un altro intervistato che specifica come per lui l'acquisizione delle conoscenze sia un aspetto che prevale sul conseguimento del titolo nei tempi previsti:

«Lavoro full time ed ho iniziato il percorso per passione, per qualcosa di personale e non ho esigenze di andare veloce. Ho una mentalità molto meno improntata sul finire velocemente per trovare un lavoro, ma molto più improntata sull'acquisire conoscenze che mi piace avere» (I\_18\_M\_3anno).

Questi stralci suggeriscono come il conseguimento del titolo di studio debba essere interpretato alla luce di percorsi individuali e strategie di apprendimento differenziate.

---

<sup>5</sup> Per garantire l'anonimato degli intervistati, le interviste sono state codificate con un numero sequenziale (ad esempio, I\_1), il sesso (M/F) e l'anno di corso (ad esempio, 2anno).

#### 4.2 *Produttività e proseguimento nel percorso di studio*

Il secondo focus dell'analisi riguarda la produttività degli studenti e il proseguimento della carriera nello stesso corso di studio (grafico 2).

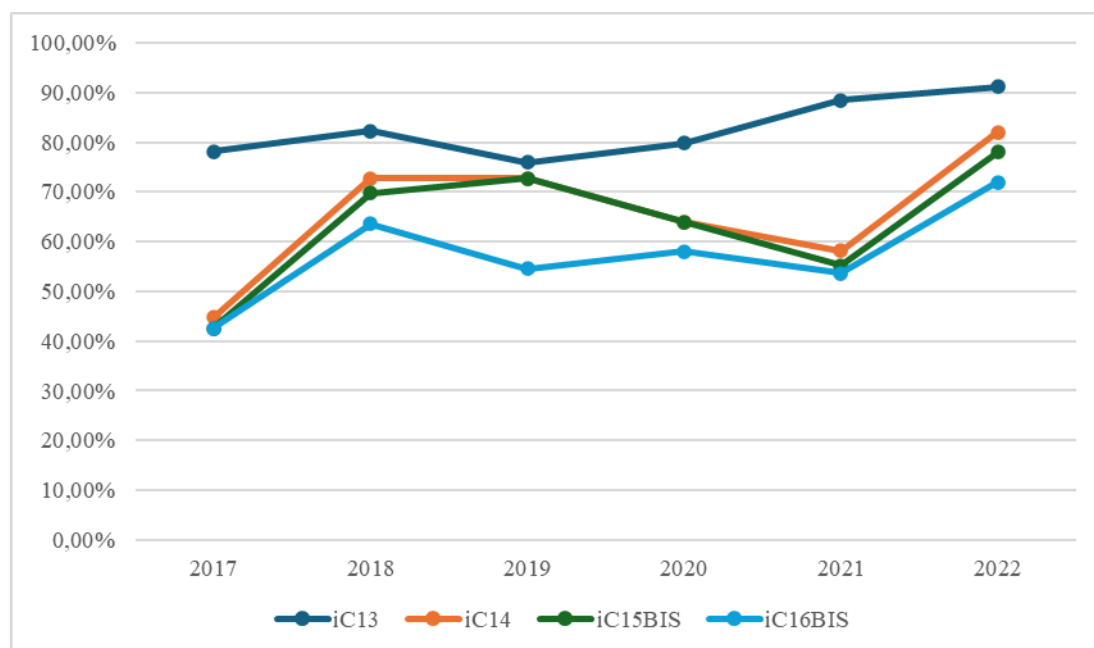
L'indicatore iC13, che si concentra sulla produttività e rileva la percentuale di CFU conseguiti al I anno rispetto ai CFU da conseguire, ha un andamento crescente che, seppure subisca un'inflessione nel 2019 (76%), da un valore del 78,1% nel 2017 arriva a superare il 91% nel 2022. Confrontando i dati con le medie nazionali dei CdS della stessa classe di laurea degli Atenei statali e degli Atenei telematici è possibile osservare la stessa tendenza crescente, seppure i telematici si attestino su valori decisamente inferiori rispetto al CdS interateneo e alla media degli Atenei statali. Per questo confronto i dati sono disponibili solamente a partire dal 2019, anno in cui le percentuali registrate sono del 72,23% per i CdS L-24 di Atenei statali e 41,17% per quelli telematici. Nel 2020 i valori percentuali si attestano rispettivamente al 71,91% e al 43,64%, nel 2021 al 71,94% e al 42,71% e, infine nel 2022 tali valori si innalzano fino a raggiungere il 76,51% per gli Atenei statali e il 52,33% per i telematici. L'iC14, che registra la percentuale di studenti che nel passaggio dal primo al secondo anno proseguono nello stesso corso di studio, è incentrato sulla linearità del percorso. Gli altri due indicatori riportati nel grafico 2 (iC15BIS e iC16BIS) combinano le due informazioni, rilevando la porzione di studenti che nel passaggio al secondo anno proseguono nello stesso CdS avendo acquisito rispettivamente un terzo e due terzi dei CFU previsti al primo anno. L'iC14 e l'iC15BIS presentano un andamento molto simile che tende a un incremento generale poiché da valori iniziali del 44,7% (per l'iC14) e del 42,6% (per l'iC15BIS) aumentano rispettivamente fino all'82% e il 78% nel 2022. Ciò indica che tendenzialmente quasi tutti gli studenti che proseguono al secondo anno hanno acquisito almeno un terzo dei crediti formativi previsti nel primo anno di corso. Il confronto dell'iC14 con i valori dei CdS di L-24 degli Atenei statali e telematici (disponibile a partire dal 2019) pone in evidenza come il corso interateneo si posizioni per alcuni anni su valori maggiormente assimilabili agli Atenei telematici mentre per altri, in particolare per il 2022, i valori siano più simili agli Atenei statali: nel 2019 il CdS interateneo registra il 72,7%, gli Atenei statali l'85,23% e i telematici il 68,98%; nel 2020 si registrano rispettivamente valori del 64% (CdS in esame), 83,74% (Atenei statali) e 67,48% (telematici); nel 2021 valori corrispondenti al 58,2%, all'84,26% e al 66,98%; infine, nel 2022 le percentuali registrate si attestano 84,90% per gli Atenei statali e al 62,53% per i telematici.

Anche l'andamento dell'iC16BIS presenta un tendenziale aumento confrontando i valori del 2017 e del 2022 (42,6% e 72%). Tuttavia, tale aumento non è lineare e presenta un brusco calo passando dal 63,6% del 2018 al 54,5% del 2019. Tale valore aumenta leggermente nel 2020 (58%) per diminuire nuovamente nel 2021 (53,7%). L'iC16BIS presenta fisiologicamente valori più bassi dell'iC15BIS poiché è compreso in quest'ultimo.

Anche per l'iC16BIS il confronto con Atenei statali e telematici è possibile solamente a partire dal 2019, anno in cui le percentuali si attestano su valori del 65,2% per gli Atenei statali e del 23,85% per i telematici, nel 2020 i valori registrati sono rispettivamente del 64,27% e del 22,17%, nel 2021 sono del 65,01% e 22,5%, mentre per il 2022 i valori sono del 67,98% e del 39,66%. L'andamento generale dell'iC16BIS

del CdS interateneo registra valori più vicini ai livelli degli Atenei statali piuttosto che ai livelli dei telematici, e nel 2022 registra i valori più elevati in assoluto rispetto ai confronti operati.

Grafico 2 – Percentuale di CFU conseguiti al I anno su CFU da conseguire (iC13), Percentuale di studenti che proseguono nel II anno nello stesso corso di studio (iC14), Percentuale di studenti che proseguono al II anno nello stesso corso di studio avendo acquisito almeno 1/3 dei CFU previsti al I anno (iC15BIS) e Percentuale di studenti che proseguono al II anno nello stesso corso di studio avendo acquisito almeno 2/3 dei CFU previsti al I anno (iC16BIS)



Rispetto a questo gruppo di indicatori è possibile riflettere su due questioni: da una parte, seppure la scarsa produttività degli studenti possa essere un segnale che precede l'abbandono, è possibile riproporre la considerazione relativa all'acquisizione di conoscenze e competenze che per gli studenti rappresenta una priorità rispetto alla velocità nell'acquisizione dei CFU. Dall'altra parte, il mancato proseguimento al secondo anno nello stesso corso potrebbe indicare un riorientamento consapevole dello studente.

Rispetto alla questione della scarsa produttività c'è da sottolineare che può essere dovuta a diversi fattori. Il principale motivo che viene riportato dagli intervistati è la condizione lavorativa che ostacola il sostenimento degli esami. Tuttavia, non sono rari i casi in cui vengono riferite cause legate al carico familiare o a problemi di salute. A tali fattori si aggiunge il desiderio di acquisire le conoscenze in modo approfondito o mantenere una media dei voti alta in vista dell'iscrizione alla laurea magistrale. Alcuni stralci particolarmente eloquenti sono riportati di seguito:

«Io sono studente lavoratrice e purtroppo il mio lavoro è molto preponderante (...), quindi sto riuscendo a seguire le lezioni, ma mi è difficile preparare gli esami. Non mi piace dare gli esami così tanto per

provarci, mi sono iscritta all'università proprio per imparare e quindi per andare a fondo negli argomenti» (I\_5\_F\_2anno).

«Non mi piace fare esami troppo velocemente perché mi piace avere una media alta e non ho corso, diciamo così. E poi il fatto del lavoro, che cerco di conciliare con lo studio» (I\_30\_F\_fuori\_corso).

Alcuni studenti e studentesse possono incontrare anche difficoltà nel superare gli esami:

«Ho provato a fare altri esami, che non superavo o di cui non accettavo il voto, anche per col fatto che per la magistrale ora c'è una valutazione per l'accesso, voglio accettare voti più alti» (I\_32\_F\_fuori\_corso).

Come anticipato, un ulteriore fattore di ostacolo alla produttività degli studenti può essere legato a condizioni di salute particolari come patologie o disabilità, come riportato nei due stralci di intervista che seguono:

«Il motivo (per cui ho fatto solo quattro esami) è che devo destreggiarmi tra il lavoro e i ricoveri in ospedale. Purtroppo, sono nata con questa patologia ed è dalla prima elementare che combatto con le assenze, perché la mia salute devo tenerla sotto controllo. Diciamo che raggiingo i miei obiettivi, ma ho i miei tempi, ecco» (I\_1\_F\_2anno).

«Sono stati tre anni in cui ho vissuto tante cose diverse, poi con una disabilità conciliare studio e lavoro non è facile» (I\_19\_F\_3anno).

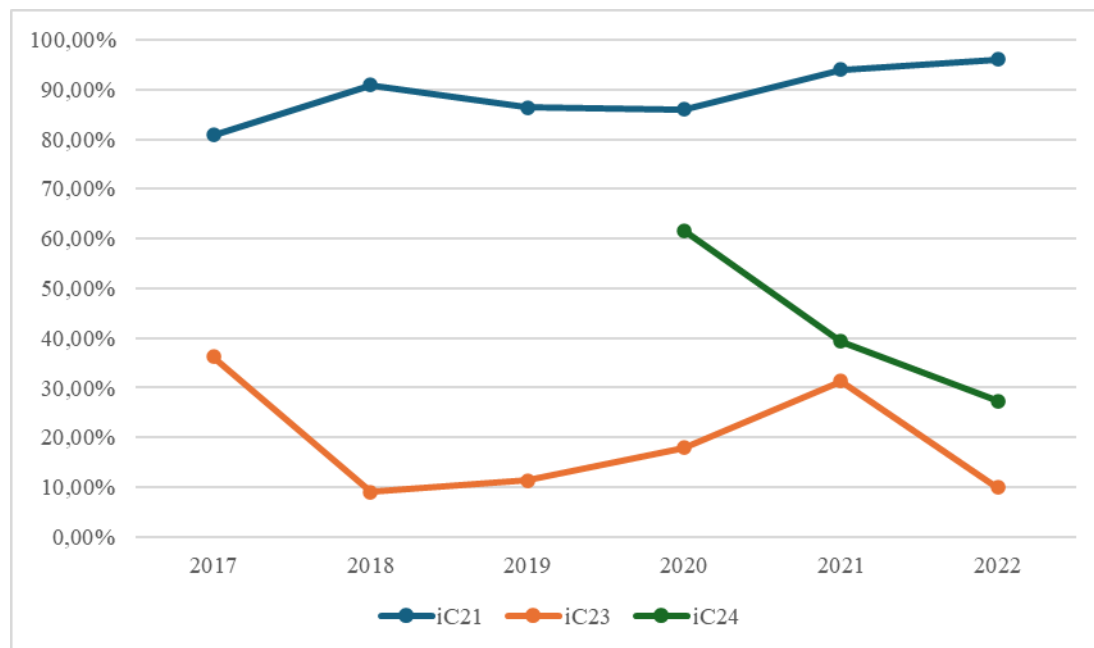
Ciò suggerisce che la produttività e il proseguimento nel percorso di studio non possono essere letti esclusivamente in relazione alla velocità o all'efficienza che andrebbero a produrre bias paternalistici e gerarchici, interpretando ritardi fisiologici o scelte strategiche come segnali di inefficienza o scarsa motivazione.

#### 4.3 *Abbandono e riorientamento*

Con l'ultimo gruppo di indicatori (presentato nel grafico 3) è stata approfondita la questione dell'abbandono. Osservando l'iC21 è possibile rilevare come nella maggior parte dei casi, nel passaggio al secondo anno, gli studenti proseguono la loro carriera nel sistema universitario, raggiungendo un valore del 96% nel 2022. L'iC23 mostra, invece, la percentuale di immatricolati puri che al secondo anno proseguono in un differente CdS dello stesso Ateneo. Per tale indicatore possiamo osservare come i valori siano variabili seppure tendano ad una diminuzione nel tempo: se nel 2017 il valore era del 36,2%, dopo l'iniziale brusco decremento – che arriva al 9,1% nel 2018 – si nota un crescente aumento, fino ad arrivare al 31,3% nel 2021 per poi tornare ad attestarsi al 10% nel 2022. Infine, l'indicatore iC24 mostra la percentuale di abbandoni dopo un anno oltre la durata legale del corso. Questo indicatore, disponibile solo a partire dal 2020, mostra un iniziale valore del 61,7% che diminuisce fino al 27,3% per il 2022.

Questi indicatori consentono di osservare un aspetto dell'abbandono che non può comunque essere considerato un fallimento ma un legittimo riorientamento consapevole degli studenti.

Grafico 3 – Percentuale di studenti che proseguono la carriera nel sistema universitario al II anno (iC21), Percentuale di immatricolati che proseguono la carriera al secondo anno in un differente CdS dell'Ateneo (iC23) e Percentuale di abbandoni del CdS



In effetti, se l'iC21 fornisce contezza di quanti studenti nel passaggio al secondo anno decidono di fuoriuscire dal sistema universitario, gli altri due indicatori non possono essere considerati come un abbandono tout court ma, piuttosto, come un processo di ridefinizione del percorso universitario che prosegue in una direzione differente rispetto a quella inizialmente intrapresa. Nel caso specifico del CdS in Scienze e Tecniche Psicologiche, il passaggio a un altro corso dell'Ateneo che potrebbe, ad esempio, essere in presenza, non dovrebbe essere considerato con un'accezione negativa se osservato dal punto di vista dell'agency studentesca.

Un'intervistata, ad esempio, riferisce di seguire due corsi universitari contemporaneamente e, per tale motivo, ha trascurato il CdS in STP:

«Sono iscritta in contemporanea a un'altra facoltà e al momento questa CdL l'ho messo un po' da parte» (I\_20\_F\_3anno).

Le interviste hanno affrontato temi relativi al riorientamento. È interessante notare come spesso tali deviazioni non siano legate a caratteristiche del CdS, quanto piuttosto a questioni soggettive e personali:

«Il primo anno io ho cambiato università (facevo infermieristica nella sede di Viterbo), però ho avuto un'esperienza personale non negativa per colpa dell'università, ma l'ho vissuta un po' male, quindi quando ho lasciato ero un po' provata. Poi mi sono riscritta a psicologia e inizialmente l'ho presa un po' con calma, dando un esame a sessione per riuscire a sostenere, perché prima non riuscivo nemmeno a sostenere quelli, mi facevo prendere dal panico» (I\_21\_F\_3anno).

Il riferimento a problemi personali che l'università non può risolvere emerge ricorrentemente durante le interviste:

«Le mie esigenze non me le risolve l'università, devo risolvermele da sola» (I\_17\_F\_3anno).

In tal senso, questi processi non sono completamente governabili attraverso misure o iniziative da parte dei CdS e dovrebbero essere letti come possibili variazioni legittime dei percorsi. Letti attraverso le parole degli studenti, abbandono e riorientamento non indicano necessariamente fallimento, ma strategie deliberate di ridefinizione del percorso universitario, coerenti con l'agency individuale.

### *Conclusioni*

L'analisi del caso del CdS in STP ha rappresentato un osservatorio privilegiato per interrogare criticamente le logiche sottese alla valutazione accademica contemporanea. Attraverso l'analisi di indicatori quantitativi e dei vissuti studenteschi, emerge come la dispersione o i ritardi nel percorso di studi possano essere reinterpretati alla luce delle traiettorie soggettive e delle condizioni strutturali.

Lungi dal configurarsi come semplice sintomo di inefficienza organizzativa o di carenza individuale, la cosiddetta dispersione si rivela spesso esito di strategie adattive, di pratiche di riorientamento consapevoli o di forme di resistenza silenziosa rispetto a modelli universitari percepiti come rigidi, performativi e scarsamente inclusivi (Dubet 1994a). Tale riconcettualizzazione invita a uno spostamento di prospettiva verso una visione capace di accogliere la pluralità delle esperienze, riconoscendo nelle discontinuità, nei rallentamenti e nelle deviazioni elementi non marginali ma costitutivi dei processi formativi contemporanei.

I risultati della ricerca evidenziano proprio tali aspetti. Molti studenti, confrontandosi con impegni lavorativi, responsabilità familiari o condizioni personali particolari, hanno costruito percorsi individualizzati, modulando tempi e modalità di studio. In diversi casi, scelte come il rallentamento degli studi o l'abbandono dei corsi rappresentano strategie deliberate per conciliare obiettivi accademici e vincoli personali, oppure per approfondire conoscenze specifiche.

Il caso in esame offre così lo spunto per una riflessione più ampia sul significato e sulle funzioni della valutazione accademica, la quale si configura sempre meno come uno strumento di misurazione oggettiva e sempre più come un dispositivo performativo (Strathern 2000). Essa non si limita infatti a registrare la realtà, ma contribuisce attivamente a plasmarla. Le metriche valutative, i protocolli di qualità e gli standard di performance costituiscono una griglia epistemica e normativa che orienta i comportamenti, seleziona ciò che è visibile, legittima determinati saperi e ne marginalizza altri. Il rischio è quello di un *goal displacement*, ovvero uno spostamento in cui i mezzi – moduli, indicatori, procedure – diventano fini, generando una cultura dell'adempimento in cui la conformità burocratica prevale sul valore formativo e trasformativo dell'educazione.

In questa fase storica, la valutazione rischia di trasformarsi in un meccanismo di disciplinamento che, invece di promuovere la qualità, può inibire l'innovazione metodologica, la riflessività critica e la sperimentazione epistemica. Tale meccanismo tende a produrre soggettività governabili, adattate a un regime tecnocratico,

alimentando processi di esclusione simbolica e materiale a danno di chi non si conforma ai modelli dominanti di efficienza, linearità e prestazione.

Per uscire da questa doppia logica, che riduce la valutazione a mero dispositivo di controllo, è necessario un ripensamento profondo che la riconduca al suo ruolo originario di strumento di riflessività e trasformazione. In primo luogo, la valutazione deve essere concepita come un processo intrinsecamente plurale, e non come dominio esclusivo di una logica quantitativa e standardizzata (Stame 2016). Se da un lato gli indicatori numerici rappresentano strumenti imprescindibili per monitorare aspetti organizzativi e di performance, essi non possono da soli esaurire la complessità dei fenomeni educativi. Devono essere affiancati da una pluralità metodologica ed epistemologica che integri dati qualitativi, narrazioni e approcci interpretativi, capaci di restituire la specificità e la complessità dei percorsi di apprendimento (Guba, Lincoln 1994; Rustin 2000; Denzin, Lincoln 2018).

In secondo luogo, è imprescindibile promuovere un'analisi situata dei contesti e un coinvolgimento attivo degli attori coinvolti, valorizzandone l'agency e la capacità di interpretazione e trasformazione. Ciò richiede di superare la logica di marketing che riduce gli studenti a clienti e la formazione a un prodotto da consumare, riconoscendo invece le persone come soggetti agenti, portatori di vissuti, aspettative e strategie in dialogo continuo con le strutture istituzionali (Emirbayer, Mische 1998). Un approccio valutativo che tenga conto delle condizioni materiali e simboliche in cui si dispiegano tali traiettorie permette di trasformare la valutazione in uno spazio di dialogo e co-costruzione di significato, restituendo centralità alle dimensioni formative, critiche ed emancipative dell'esperienza educativa.

Le evidenze raccolte mostrano come i diversi livelli analitici, quali le logiche delle riforme valutative, gli indicatori quantitativi relativi alle carriere universitarie analizzati in un'ottica longitudinale e le narrazioni degli studenti, si intreccino in modo significativo. Mentre la ricostruzione della normativa e delle riforme che regolano l'attività di valutazione nel contesto del sistema universitario definisce il quadro di riferimento entro cui si muovono le istituzioni e gli studenti, delineando le regole, le aspettative e le logiche organizzative che orientano le pratiche accademiche e le scelte individuali, gli indicatori quantitativi evidenziano tendenze generali, ma anche variazioni che, se lette insieme alle interviste, rivelano strategie consapevoli degli studenti per modulare tempi e modalità di studio in funzione di impegni lavorativi, responsabilità familiari o esigenze personali. In questo senso, le pratiche di apprendimento degli studenti rappresentano concretamente, su scala micro, l'effetto dei sistemi valutativi: essi orientano comportamenti e decisioni, influenzano le traiettorie individuali e, al contempo, mettono in luce i limiti di una lettura esclusivamente quantitativa dei percorsi formativi.

L'analisi proposta, dunque, non mira a delegittimare la cultura della valutazione, bensì a riappropriarsene in modo critico, sottraendola alla sua riduzione a mero strumento di controllo burocratico e restituendole la funzione originaria di dispositivo riflessivo. Una valutazione che voglia sostenere processi formativi autentici dovrebbe infatti promuovere il pensiero critico, rendere visibili le condizioni strutturali che orientano le scelte educative e contribuire alla costruzione di un sapere capace di interrogare il reale anziché limitarsi a conformarsi ad esso. Se l'università aspira a configurarsi come spazio di emancipazione e produzione di conoscenza situata, è necessario ripensare

con coraggio criteri e logiche attraverso cui valuta, seleziona e legittima. In questa prospettiva, le pratiche valutative devono essere concepite come momenti dialogici e generativi, capaci di valorizzare la diversità dei percorsi biografici, di riconoscere la complessità dei contesti e di restituire centralità al senso trasformativo dell'esperienza educativa. Quando la valutazione si allontana da tali principi, rischia di perdere di vista proprio i soggetti a cui dovrebbe rivolgersi: gli studenti e le loro possibilità di crescita, ricerca e costruzione di significato.

*Riferimenti bibliografici*

- Akbaritabar A., Bravo G., Squazzoni F. (2021), *The impact of a national research assessment on the publications of sociologists in Italy*, in "Science and Public Policy", 48(5): 662-678. <https://doi.org/10.1093/scipol/scab013>
- Adler P. A., Adler P. (2002), *Paradigms and prejudice: Theoretical constructions of deviance*, in Piquero A., Mazerolle P. (eds.), *Contemporary developments in criminological theory: Vol. 11. Control theories of crime and delinquency*, Routledge, New York, NY: 73-90.
- Ball S. J. (2003), *The teacher's soul and the terrors of performativity*, in "Journal of Education Policy", 18(2): 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Biesta G. (2010), *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, Routledge, New York.
- Bonaccorsi A. (2020), *Two Decades of Experience in Research Assessment in Italy*, in "Scholarly Assessment Reports", 2(1): 16. DOI: 10.29024/sar.28
- Bosk CL (2007), *The new bureaucracies of virtue or when form fails to follow function*, in "Journal of Political and Legal Anthropology Review", 30(2): 192-209.
- Bourdieu P. (1998), *Contre-feux. Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*, Raisons d'Agir, Paris.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit, Paris.
- Bruner J. S. (1996), *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Casavecchia A., Pitzalis M., Poliandri D. (2025), *Tra autonomia ed eteronomia: alla ricerca di un equilibrio. Un'introduzione*, in Casavecchia A., Pitzalis M., Poliandri D. (eds.), *L'università dall'autonomia all'eteronomia? Come riequilibrare un percorso critico*, RomaTrE-Press, Roma: 7-15.
- Colarusso S., Giancola O. (2020), *Università e nuove forme di valutazione: Strategie individuali, produzione scientifica, effetti istituzionali*, Collana Materiali e documenti, 59, Sapienza Università Editrice, Roma. <https://doi.org/10.13133/9788893771542>
- Denzin N. K., Lincoln Y. S. (2018), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.), SAGE Publications, Thousand Oaks, CA.
- Di Benedetto A., Ciolfi A., D'Alessandro G. (2019), *Uno strumento per l'autovalutazione e il monitoraggio dei Corsi di Studio: il cruscotto indicatori ANVUR*, in "Rassegna Italiana di Valutazione", 74: 97-110. DOI: 10.3280/RIV2019-074006.

- Dingwall R. (2008), *The ethical case against ethical regulation in humanities and social science research*, in "Twenty-First Century Society", 3(1): 1-12. <https://doi.org/10.1080/17450140801913061>
- Dubet F. (1994a), *Les lycéens*, Le Seuil, Paris.
- Dubet F. (1994b), *Sociologie de l'expérience*. Seuil, Paris.
- Emirbayer M., Mische A. (1998), *What is agency?*, in "American Journal of Sociology", 103(4): 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Espeland W. N., Sauder M. (2007), *Rankings and reactivity: How public measures recreate social worlds*, "American Journal of Sociology", 113(1): 1-40. <https://doi.org/10.1086/517897>
- Fasanella A. (2012), *Prospettive metodologiche per l'analisi del cambiamento istituzionale*, in Benvenuto G., Decataldo A., Fasanella A. (a cura di), *C'era una volta l'università? Analisi longitudinale delle carriere degli studenti prima e dopo la 'grande riforma'*, Bonanno, Acireale-Roma: 15-36.
- Foucault M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris.
- Galli F., Greco F. (2025), *Ranking Departments based on research quality: a statistical evaluation of the ISPD indicator*, in "Scientometrics", 130(2): 705-725. <https://doi.org/10.1007/s11192-025-05240-2>
- Giroux H. A. (2002), *Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere*, Greenwood Press, Westport, CT.
- Guba E. G., Lincoln Y. S. (1994), *Competing paradigms in qualitative research*, in Denzin N. K., Lincoln Y. S. (eds.), *Handbook of qualitative research*, SAGE Publications, Thousand Oaks, CA: 105-117.
- Guta A., Nixon S. A., Wilson M. G. (2013), *Resisting the seduction of 'evidence-based imperialism': Critical reflections on knowledge translation using a science and technology studies approach*, in "Health", 17(5): 529-545. <https://doi.org/10.1177/1363459313497617>
- Haggerty K. D. (2004), *Ethics creep: Governing social science research in the name of ethics*, "Qualitative Sociology", 27(4): 391-414. <https://doi.org/10.1023/B:QUAS.0000049239.15922.a3>
- Johnson P. (1998), *Analytic Induction*, in Symon G. & Cassell C. (eds), *Qualitative Methods and Analysis in Organizational Research*, Sage, London: 29-30.
- Laurillard D. (2002), *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*. Routledge, London.
- Merton R. K. (1942), *Science and technology in a democratic order*, in "Journal of Legal and Political Sociology", 1: 115-126.
- Maguire M., Delahunt D. (2017), *Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-step. Guide for Learning and Teaching Scholars*, in "All Ireland Journal of Higher Education", 9(3): 3351-33514.
- Power M. (1997), *The audit society: Rituals of verification*, Oxford University Press, Oxford.
- Rebora G., Turri M. (2011), *Critical factors in the use of evaluation in Italian universities*, in "Higher Education", 61: 531-44. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9347-1>

- Rose N. (1999), *Powers of freedom: Reframing political thought*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rustin M. (2000), *Reflections on the biographical turn in social science*, in Chamberlayne P., Bornat J., Wengraf T. (eds.), *The turn to biographical methods in social science: Comparative issues and examples*, Routledge, London: 2-22.
- Salmon G. (2000), *E-Moderating: The key to teaching and learning online*, Kogan Page, London.
- Shore C., Wright S. (2000), *Coercive accountability: The rise of audit culture in higher education*, in Strathern M. (ed.), *Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics and the academy* Routledge, London: 57-89).
- Stame N. (2016), *Valutazione pluralista*, FrancoAngeli, Milano.
- Strathern M. (2000), *Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*, Routledge, London.
- Vygotskij L. S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Weber M. (1922), *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen.