

**L'esperienza universitaria ai tempi del Covid-19.  
Un'indagine sugli studenti dell'Università di Bologna**  
*The university experience at the time of the Covid-19.  
A survey of students enrolled at the University of  
Bologna*

ALESSANDRO BOZZETTI E NICOLA DE LUIGI

DOI: 10.14658/pupj-rsld-2022-3-4

---

**Abstract.** Lo scoppio dell'emergenza Covid-19 ha investito profondamente l'istituzione universitaria, contribuendo a modificare sensibilmente la quotidianità e le esperienze degli studenti: a partire dai dati raccolti con la survey "Vivere e studiare ai tempi del Covid-19", il saggio intende approfondire l'impatto del *lockdown* sulle condizioni di vita e di studio degli studenti iscritti presso l'Ateneo di Bologna. Le modalità tramite cui gli studenti hanno risposto alla situazione emergenziale verranno lette in particolare a partire dalla loro condizione residenziale e dalle caratteristiche delle abitazioni in cui vivono, variabili che vanno ad influenzare sensibilmente gli orientamenti nei confronti delle nuove modalità didattiche adottate. Tali dimensioni permettono di mettere in luce l'eterogeneità di una popolazione che vede nei fuorisede un gruppo portatore di esperienze peculiari nel vivere il rapporto con la città e l'università e che necessita, di conseguenza, di misure e servizi in grado di garantire loro un pieno diritto allo studio.

**Abstract.** *The outbreak of the Covid-19 emergency has deeply affected the university institution, contributing to significantly change the student experiences: starting from the survey "Living and studying at the time of Covid-19", the essay deepens the impact of the lockdown on the living and study conditions of university students enrolled at the University of Bologna. The accommodation features have significantly influenced the way in which students have faced the pandemic and their orientation towards the new teaching methods. It is thus possible to highlight the heterogeneity of a population that sees the off-site students as a group that bears peculiar experiences in living the relationship with the city and the university and which consequently needs measures and services capable of guaranteeing them a full right to education.*

**Keywords:** *Covid-19 Pandemic, University Students, Housing, Online education, Higher Education.*

---

## 1. Introduzione

Storicamente, le pandemie hanno sempre portato ad una rottura con il passato, costringendo ad immaginare un mondo nuovo: quella attuale non farebbe eccezione. Se l'emergenza sociale e sanitaria legata al Covid-19 ha forzatamente costretto a modificare in modo significativo la quotidianità della popolazione nella maggior parte delle sfere di vita, in ambito educativo uno dei principali e più discussi cambiamenti è stato il passaggio alla didattica online, avvenuto in seguito alla sospensione delle lezioni in presenza. La didattica da remoto, che trova concretezza in una molteplicità di disegni e pratiche, sconta di per sé diverse criticità: le possibili disuguaglianze di accesso, legate alla disponibilità di strumenti adeguati e di spazi e ambienti idonei, il possesso delle competenze digitali richieste, le minori possibilità di interazione e di apprendimento collettivo sono solo alcune delle dimensioni problematiche che caratterizzano questo tipo di modalità didattica.

Tali dimensioni si caricano, a livello universitario, di ulteriori significati: al di là delle differenti caratteristiche socio-demografiche che contraddistinguono studenti e studentesse, vivere l'esperienza universitaria da fuorisede o da pendolare, o ancora svolgere o meno una contestuale attività lavorativa, sono aspetti che condizionano, inevitabilmente, il diverso approccio alle differenti modalità di erogazione della didattica. Per la componente studentesca universitaria, in particolar modo fuorisede, gli aspetti legati alla condizione abitativa risultano peraltro ancora più rilevanti: il venir meno – in seguito all'entrata in vigore delle misure necessarie al contenimento della pandemia – dei confini spaziali, temporali e organizzativi associati all'ambiente domestico non avrebbe fatto altro che gettare nuova luce sulle condizioni precarie in cui versano le soluzioni abitative riservate alla popolazione oggetto d'indagine. Il passaggio alla didattica online ha fatto sì che aspetti quali la disponibilità di spazi ad uso privato all'interno delle abitazioni e la possibilità di poter fare affidamento su una stabile e veloce connessione di rete fossero questioni non più legate alla sola dimensione abitativa, ma alle più ampie possibilità di concreto accesso alla formazione e, di conseguenza, al diritto allo studio.

A questo si aggiunga che la presenza di studenti fuorisede impatta in maniera significativa sulle condizioni sociali, economiche, culturali e fisiche delle città sede dei corsi di studio: il passaggio all'online rischia quindi di avere conseguenze su quell'arricchimento del tessuto cittadino derivante dalla presenza di soggetti che non sono solo fruitori di servizi educativi, ma che, vivendo la città, risultano portatori di risorse e necessità, protagonisti attivi dei processi di trasformazione del contesto urbano e sociale.

A partire dai risultati di un'indagine pluriennale condotta tra gli studenti iscritti presso l'Ateneo di Bologna, il saggio si focalizza sugli orientamenti della componente studentesca nei confronti di un particolare tipo di didattica, quello online: capire quali fattori rivestono un ruolo chiave nel determinare le preferenze di una popolazione caratterizzata da una grande eterogeneità interna rispetto a caratteristiche socio-culturali, condizioni di vita e percorsi di studio (Bristow *et al.*, 2020) può aiutare a identificare misure e politiche in grado di ottimizzare l'esperienza didattica. D'altronde ormai da tempo la letteratura, attraverso l'analisi delle performance educative (Darolia, 2014), della gestione del tempo (MacCann *et al.*, 2012, Rotaris *et al.*, 2013), dei diversi livelli di soddisfazione (Moro-Egido, Panades, 2010), benessere e partecipazione (Cicognani, Pirini, 2007), si interroga sulle linee di differenziazione che caratterizzano la popolazione studentesca universitaria, così da ipotizzare interventi che siano il più possibile mirati nei confronti del target considerato.

Con l'obiettivo di inserirsi all'interno di questo dibattito, nel prossimo paragrafo verranno introdotti alcuni elementi utili a problematizzare il passaggio dalla didattica in presenza a quella a distanza, di cui saranno messi in luce punti di forza e di debolezza. Nel paragrafo successivo, ai fini di valutare l'impatto della pandemia sulla popolazione studentesca universitaria, ci si focalizzerà su alcune sue caratteristiche peculiari: status studentesco (e la conseguente distinzione tra studenti a tempo pieno e studenti lavoratori), condizione residenziale (e i tre differenti profili che ne derivano: fuorisede, pendolari e residenti) e aspetti abitativi sono infatti fattori che contribuiscono a caratterizzare fortemente l'esperienza universitaria di studenti e studentesse. Nel quarto paragrafo saranno illustrati lo strumento d'indagine, le misure utilizzate e le analisi effettuate, derivanti dall'indagine "Vivere e studiare ai tempi del Covid-19", promossa dall'Università di Bologna in collaborazione con la Fondazione Innovazione Urbana, il Consiglio degli studenti e le associazioni studentesche. Nel quinto paragrafo verranno discussi i principali risultati di ricerca: nel dettaglio, verranno messe in luce quelle caratteristiche socio-demografiche e quegli aspetti propri della condizione studentesca che più paiono influenzare gli orientamenti nei confronti della modalità didattica a distanza. Le conclusioni sono accompagnate, nel sesto e ultimo paragrafo, da alcune riflessioni volte ad un futuro post-pandemico.

## **2. Il passaggio alla didattica *online*: tra adeguamento emergenziale e programmazione**

A partire dal mese di marzo 2020 l'Università di Bologna, non diversamente dagli altri Atenei italiani, ha trasferito online, in modalità

sincrona, la quasi totalità degli insegnamenti. Tale didattica, attuata per il secondo semestre dell'a.a. 2019/2020, si è protratta – con poche eccezioni, riservate perlopiù ai neo-immatricolati e a limitati periodi temporali – per gran parte dell'anno accademico successivo.

Parlare di didattica a distanza significa parlare di molteplici soluzioni, caratterizzate da disegni e progettazioni tra loro molto differenti: l'adozione di modalità sincrone o asincrone, le possibilità e i modi di interazione, così come le risorse messe a disposizione degli studenti, hanno un'influenza decisiva sul successo della modalità attuata. *Distance learning, distributed learning, blended learning, online learning, mobile learning* sono solo alcune di queste modalità, che possono contare su un nutrito corpus di studi in grado di metterne in luce i punti di forza e di debolezza (Means *et al.*, 2014). Tra i primi, si sottolinea come il passaggio all'online permetterebbe di accarezzare l'idea di un'istruzione universitaria universale in grado di abbattere i costi (di insegnamento e apprendimento), rendendola al contempo accessibile anche a chi è impegnato in contestuali attività lavorative o di cura. La vita da fuorisede o, in alternativa, le spese legate al pendolarismo sono aspetti per cui si rende non di rado necessario il ricorso a risorse derivanti dall'aiuto familiare, dalla fruizione di una qualche forma di beneficio o agevolazione, o dallo svolgimento di un'attività lavorativa: la didattica da remoto potrebbe in parte aiutare ad abbattere tali difficoltà. L'ambiente online porterebbe poi alla creazione di dinamiche partecipative che si discosterebbero da quelle attuate all'interno delle classi tradizionali, in presenza, diminuendo il rischio di squilibri dovuti a inibizioni e reticenze sociali, meno evidenti da remoto. Ancora, risulterebbero maggiori le possibilità di una discussione, in modalità sincrona o asincrona, non più ancorata allo spazio fisico dell'aula: in altre parole, sarebbe più semplice giungere a un processo di costruzione di conoscenza collettiva. Infine, la didattica da remoto aprirebbe a un nuovo arco temporale: se l'istruzione universitaria è sempre stata ricondotta a un preciso periodo di vita, l'online porterebbe a un sempre più accentuato *lifelong e lifewide learning* (Kalantzis, Cope, 2020).

Allo stesso tempo, all'interno del dibattito pedagogico, l'insegnamento a distanza porta con sé lo stigma di una didattica di qualità inferiore rispetto a quella impartita in presenza. Un primo ordine di problemi riguarda le disuguaglianze di accesso all'interno dei nuovi spazi educativi: la possibilità di poter contare su dispositivi adeguati, su una connessione stabile e performante, su spazi e ambienti idonei, così come il possesso delle competenze digitali richieste, sono aspetti che giocano un ruolo chiave nel determinare le possibilità di successo di tale modalità didattica. Le lezioni costituiscono d'altronde solo uno degli aspetti di un ecosistema più complesso specificamente congegnato per supportare gli studenti tramite

risorse formali, informali e sociali. A fare la differenza non sarebbe quindi solo la diversa qualità dell'insegnamento, ma anche una serie di servizi che vanno a caratterizzare l'esperienza universitaria: l'accesso a biblioteche e a sale studio, così come gli spazi e i benefici riservati alla componente studentesca, la arricchiscono e le conferiscono significato. D'altronde, se una funzione centrale del sistema educativo è quella relativa alla formazione sociale e culturale dei soggetti a cui si rivolge, ci si può domandare che tipo di socialità risulti possibile quando studenti e studentesse incontrano le loro università unicamente all'interno di uno spazio digitale: nell'online andrebbero infatti a ridursi enormemente, quando non a scomparire, quelle interazioni e quelle modalità di apprendimento collettivo per le quali la presenza fisica risulta fondamentale. La logica stessa che sta alla base di tale apprendimento, anche in un contesto altamente specializzato come quello universitario, non si esaurisce nella dimensione unicamente didattica: è nell'interazione con i docenti, nel confronto con i propri compagni di studio e nella partecipazione ad attività extra-universitarie che si realizza quella crescita personale che è propria di tale esperienza. Infine, viene da più parti sollevato il dubbio, secondo una prospettiva economica neoliberista, che l'online possa costituire un'opzione economicamente vantaggiosa per quegli atenei meramente interessati ad aumentare il proprio grado di attrattività nei confronti degli studenti (Peters, Rizvi, 2020).

Il sintetico richiamo ai vantaggi e agli svantaggi derivanti dal passaggio all'online deve però fare i conti con un elemento chiave: la didattica posta in essere a seguito della diffusione della pandemia di Covid-19 ha permesso la costruzione di un insieme di strumenti e pratiche per la didattica da remoto, non rispondendo però, per ovvie esigenze temporali, a un progetto ben strutturato di transizione all'online (Colombini *et al.*, 2020). Anche per questa ragione è stata adottata una definizione specifica, quella di *emergency remote teaching*, così da differenziarla, anche da un punto di vista terminologico, dalla più generale didattica on line, che si caratterizza per una programmazione articolata, necessariamente assente in una situazione emergenziale che ha portato ad effettuare tale passaggio in un arco temporale molto limitato (Hodges *et al.*, 2020). Tale adeguamento emergenziale e temporaneo – almeno nei presupposti – si discosta in modo molto significativo rispetto a una riprogettazione curata e intenzionale dei corsi secondo modalità alternative. Tale repentino passaggio, perlopiù tradottosi nel trasferimento online di corsi pensati per essere tenuti in presenza, non ha in alcun modo permesso di poter trarre vantaggio dalle diverse possibilità offerte dalla didattica da remoto, e non dovrebbe di conseguenza essere confuso con possibili soluzioni didattiche a lungo-termine (*ibidem*).

### **3. L'eterogeneità della popolazione studentesca universitaria: status, condizione residenziale e aspetti abitativi**

La necessità di adattare lezioni, esami e ricevimenti in forme mai sperimentate prima su larga scala non ha influito solamente sulle modalità di erogazione della didattica, ma ha accompagnato una profonda trasformazione dell'intera esperienza universitaria, costringendo studenti e studentesse a modificare radicalmente, loro malgrado, la propria quotidianità (Aristovnik *et al.*, 2020).

Per cercare di valutare correttamente l'impatto della pandemia sulla popolazione studentesca universitaria, non possono essere ignorate le molteplici linee di distinzione che la caratterizzano, a partire dallo status di studenti e studentesse: essere uno studente a tempo pieno o uno studente-lavoratore cambia significativamente il modo di vivere tale esperienza. Studenti e studentesse che, per scelta o per necessità, si trovano ad affiancare al loro percorso di studi un'esperienza lavorativa, a tempo pieno o parziale, sono chiamati a far coesistere, nella loro quotidianità, i diversi ruoli che li/le vedono protagonisti/e. La letteratura indaga da tempo il rapporto tra istruzione universitaria e lavoro, così da comprendere il ruolo giocato da quest'ultimo nella riproduzione della disuguaglianza dei risultati educativi (Triventi, Trivellato, 2008), evidenziando da un lato possibili ritardi e difficoltà (Kalenkoski, Pabilonia, 2010), dall'altro una relazione positiva tra un numero, limitato, di ore dedicate al lavoro e i voti conseguiti (Pascarella, Terenzini, 2005). In accordo con il *Report Almalaurea* (2021), dopo anni di costante diminuzione, a partire dal 2016 risulta stabile, e di poco superiore al 65%, la quota di laureati che ha avuto una qualche esperienza di lavoro durante gli studi universitari. Si tratta di un andamento che sarà interessante monitorare nel breve e medio termine, anche alla luce della situazione emergenziale dovuta alla pandemia di Covid-19, la quale potrebbe, da un lato, ostacolare le esperienze lavorative intraprese durante gli anni universitari oppure, al contrario, far propendere per una scelta differente anche coloro i quali non avevano mai sentito la necessità di affiancare agli studi un'attività lavorativa. I dati Istat (2021) più recenti mettono d'altronde in luce come sia cresciuta in modo significativo la quota di studenti che svolgono al contempo un'attività lavorativa (con un aumento superiore agli undici punti percentuali, rispetto al 2019, nella fascia d'età 25-29 anni). Appare in ogni caso evidente come tale variabile incida fortemente sul modo in cui è vissuta l'esperienza universitaria, riflettendo opportunità, esigenze e progetti di vita tendenzialmente differenti, e chiamando in causa direttamente la dimensione del benessere. Se, da un lato, alti livelli di *Work-Study Conflict* possono incidere negativamente sulla qualità della vita e

sulle condizioni di salute degli studenti-lavoratori (Brunel, Grima, 2010; Capone, 2018), è altrettanto vero che, talvolta, la decisione di affiancare esperienze lavorative al proprio percorso educativo è legata al desiderio di sostenere i costi legati all'abitazione da fuorisede, così da frequentare le aule e vivere a pieno le dinamiche universitarie: il tipo di lavoro, la forma contrattuale e la retribuzione sono fattori che influiscono sulla possibilità di perseguire questa seconda strada. Il passaggio a una modalità didattica online potrebbe tuttavia, almeno in alcuni casi, costituire un vantaggio per gli studenti lavoratori dando loro modo di conciliare con profitto le diverse attività.

Un'altra linea di distinzione è tracciata a partire dalla condizione residenziale di studenti e studentesse: frequentare i corsi universitari da fuorisede, da pendolare o da residente nella città in cui ha sede il corso di laurea rimanda ad esperienze tra loro estremamente differenti. I legami significativi costruiti con compagni e docenti durante gli studi rappresentano delle risorse fondamentali per l'accesso a informazioni, codici culturali e reti di supporto che influiscono sullo svolgimento e sul successo dei percorsi formativi. Si tratta di relazioni che rappresentano un elemento particolarmente significativo per gli studenti fuorisede, i quali risultano costantemente impegnati, oltre che nelle attività formative, nella costruzione di reti, nella messa in atto di specifici stili di consumo culturale (Gasperoni, 2000), nella scoperta di un nuovo contesto urbano e nell'organizzazione di una quotidianità progressivamente indipendente dall'ambiente familiare di origine. Tale tendenza a impegnarsi più attivamente nella creazione e nel mantenimento di relazioni sociali nel nuovo contesto, meno impellente per i pendolari e per chi è residente e già inserito in una rete di relazioni, sarebbe peraltro legata a più alti livelli di benessere soggettivo e sociale (Cicognani, Pirini, 2007). Per i fuorisede, ancora più che per gli altri profili di studenti individuati, la dimensione relazionale assume quindi un ruolo centrale: frequentare i luoghi dello studio, così come le realtà sociali, culturali e politiche che animano la città sede del corso di laurea, equivale ad esperire un percorso universitario che non sia unicamente finalizzato al conseguimento del titolo di laurea, ma che rappresenti anche una fonte di crescita formativa e personale (Bozzetti *et al.*, 2021). E appare evidente come tale crescita, da remoto, rischi di non avvenire, o di subire quantomeno forti limitazioni. Peraltro, i profili studenteschi individuati si differenziano sotto diversi aspetti, tra cui anche quelli economici: la vita da fuorisede o, in alternativa, la decisione di optare per un pendolarismo quotidiano rappresentano costi non indifferenti per gli studenti e per le loro famiglie, anche in termini di tempo (Rotaris *et al.*, 2013). Da questo punto di vista la transizione alla didattica online potrebbe,

come già anticipato, fornire una soluzione alternativa in grado di agevolare, almeno in parte, quegli studenti che hanno risorse economiche – personali o familiari – limitate.

A questa dimensione se ne ricollega infine una terza, in grado di giocare un ruolo chiave nell'influenzare l'esperienza universitaria e, di conseguenza, la preferenza per determinate modalità didattiche: la condizione abitativa. A prescindere dal profilo studentesco considerato, l'*housing* incide fortemente sulla salute e sulla percezione di benessere dei soggetti (Amerio *et al.*, 2020). Tale assunto risulta ancora più valido se si prendono in considerazione gli ultimi due anni accademici: a seguito delle misure adottate per contenere la pandemia di Covid-19, in particolar modo durante i mesi di lockdown nazionale, i confini spaziali, temporali e organizzativi legati all'ambiente domestico si sono fatti via via più fluidi, rendendo meno distinte, sempre da un punto di vista spaziale, la dimensione educativa, quella lavorativa, quella ricreativa e quella relazionale. I corsi e le attività didattiche non si sono più tenute in aule, biblioteche e sale studio, ma si sono inserite all'interno di un nuovo modello di vita residenziale, diventato estremamente pervasivo. Seguire le lezioni da casa implicherebbe un passaggio, quasi ontologico (Quay, 2020), tra diversi modi di essere: oltre a far parte di un nucleo familiare, proprio o acquisito attraverso la convivenza con i coinquilini, si diventa, da casa, parte di una classe universitaria. L'ambiente di vita può quindi influenzare fortemente la quotidianità di studenti e studentesse e la preferenza, o l'avversione, per uno specifico tipo di insegnamento: come già sottolineato da diverse indagini condotte negli ultimi mesi (Aristovnik *et al.*, 2020; Ove, 2021) la possibilità di poter usufruire di spazi adeguati in cui seguire le lezioni appare un aspetto essenziale.

L'obiettivo di questo saggio è quindi quello di analizzare se e in che misura gli orientamenti di studenti e studentesse verso la didattica a distanza differiscano a seconda del loro status, della loro condizione residenziale e delle caratteristiche dell'abitazione in cui vivono. Nello specifico si vogliono verificare le seguenti ipotesi:

- data la maggiore flessibilità offerta dalle lezioni *online*, si ipotizza che questa soluzione possa essere apprezzata in particolar modo dagli studenti part-time, che sarebbero così in grado di conciliare gli studi con l'attività lavorativa;
- analogamente, si ipotizza che la condizione residenziale possa risultare rilevante, e che siano quegli studenti che solitamente beneficiano in misura minore della socialità quotidiana della vita universitaria a mostrare un maggiore orientamento verso la modalità online. Tale assunto riguarderebbe in particolare gli studenti pendolari, i quali possono trarre un vantaggio anche dal non doversi spostare per frequentare le lezioni. In altre parole, e per col-



- legare queste prime due ipotesi di ricerca, le barriere spazio-temporali che spesso costringono molti studenti a rinunciare, loro malgrado, a partecipare alle lezioni, potrebbero essere abbattute tramite la modalità online;
- infine, data l'importanza dell'adeguatezza degli spazi abitativi, si può ipotizzare che alcune caratteristiche strutturali della casa (disponibilità di spazi in cui seguire le lezioni e studiare senza essere disturbati; presenza di una connessione internet stabile e veloce) possano influenzare la preferenza per una particolare modalità didattica.

## 4. Metodi e materiali

### 4.1. Lo strumento d'indagine

Al fine di indagare le ipotesi di ricerca sopra elencate, ci si è concentrati su un caso di studio specifico, costituito dagli iscritti presso l'Università di Bologna, osservatorio privilegiato in particolar modo per gli studenti fuorisede: pur non essendo semplice determinare con esattezza la quota di studenti e studentesse rientranti in questa categoria (il puro riferimento alla distanza chilometrica rischia di essere fuorviante, se non accompagnato dal calcolo dalle tempistiche effettive necessarie agli spostamenti, ancor più in un Ateneo Multicampus come quello bolognese), la percentuale di studenti provenienti da fuori Regione può essere considerata una *proxy* piuttosto utile. Come illustrato in Tab. 1<sup>1</sup>, l'Università di Bologna vede poco meno della metà degli iscritti (47,1%, pari a oltre 37.500 studenti) provenire da fuori-Regione, abbiano essi la residenza in Italia o all'estero: tali numeri, in continua crescita nel corso dell'ultimo decennio (la percentuale era pari al 39,3% nell'a.a. 2010/2011), rendono l'Ateneo un caso *sui generis* nel panorama italiano e necessitano di conseguenza di politiche mirate sia a livello universitario che cittadino<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> I dati Miur differiscono in parte da quelli riscontrabili nelle elaborazioni fornite dai singoli Atenei: tra le ragioni, può essere ipotizzata la diversa tempistica di estrazione dei dati, così come la differente categorizzazione degli iscritti. Si è scelto di fare riferimento ai dati Miur in quanto in grado di garantire una comparabilità tra i diversi Atenei ad un momento dato (31 luglio 2020, data assunta convenzionalmente come termine del relativo anno accademico) e in quanto validati statisticamente dallo stesso Ministero.

<sup>2</sup> Si tratta di dinamiche che riguarderebbero con ancora maggiore intensità la città di Bologna: indagini recenti (Gentili *et al.*, 2018) hanno quantificato gli studenti fuorisede, considerando i soli corsi con sede nel capoluogo, in 36.451, pari al 57,0% dei 63.615 studenti iscritti nell'a.a. 2017/18.

*Tabella 1 - Iscritti per area di residenza, Mega atenei statali, valori percentuali e valore assoluto, a.a. 2019/2020.*

<b>Ateneo</b>	<b>Iscritti residenti in Regione, v.p.</b>	<b>Iscritti residenti fuori Regione, v.p.</b>	<b>Iscritti residenza estera, v.p.</b>	<b>Iscritti, v.a.</b>
Roma La Sapienza	80,9	18,2	0,9	103.661
Bologna	53,2	43,1	3,7	79.835
Torino	77,4	20,8	1,9	75.018
Napoli Federico II	95,0	4,8	0,2	74.037
Milano	79,4	18,1	2,5	61.060
Padova	77,6	20,0	2,4	59.816
Firenze	76,5	20,6	2,9	51.919
Pisa	67,6	31,3	1,1	44.283
Bari	92,2	7,4	0,4	42.190
Catania	99,0	0,7	0,3	37.996

*Fonte: Miur (disponibile al link: [ustat.miur.it/opendata/](http://ustat.miur.it/opendata/))*

Per rispondere alle differenti domande di ricerca, si farà riferimento all'indagine "Vivere e studiare ai tempi del Covid-19", promossa dall'Università di Bologna in collaborazione con la Fondazione Innovazione Urbana, il Consiglio degli studenti e le associazioni studentesche, e parte del più ampio progetto HousINGBO, volto primariamente ad approfondire le condizioni abitative di studenti e studentesse iscritti/e presso l'Università di Bologna. Ad una prima indagine, effettuata nel corso dell'a.a. 2018/19, hanno fatto seguito due differenti *waves* somministrate nel corso dei due anni accademici successivi (2019/2020 e 2020/2021), sulle quali ha inevitabilmente impattato la diffusione della pandemia di Covid-19: si tratta di un evento che ha portato alla ri-definizione dello strumento di indagine e all'identificazione di nuove aree di interesse (tra cui quella relativa agli orientamenti nei confronti delle differenti modalità didattiche, oggetto di questo approfondimento).

La prima *survey* a cui si fa riferimento è stata realizzata tra il 13 maggio 2020 e il primo luglio 2020: condotta mediante la somministrazione agli studenti di un questionario online, anonimo, ha permesso di raccogliere 16.386 risposte, pari a circa il 20% della popolazione iscritta in Ateneo<sup>3</sup>. La

<sup>3</sup> L'indagine svolta nel corso dell'anno accademico 2019/20 si è avvalsa di una metodologia mista, e ha visto la contestuale realizzazione di 48 interviste in profondità a studenti e studentesse iscritti/e in Ateneo. Per un'analisi del materiale qualitativo raccolto si rimanda a Bozzetti *et al.* (2021): in quella sede sono delineati alcuni vissuti idealtipici di studenti e studentesse, utili a mettere in luce difficoltà, preoccupazioni e strategie di fronteggiamento

seconda *survey*, realizzata tra l'11 maggio 2021 e il 14 agosto 2021, ha raccolto 9.701 compilazioni, pari all'11,4% degli iscritti nell'a.a. 2020/21.

Le indagini, al di là delle caratteristiche socio-demografiche dei rispondenti, hanno approfondito differenti dimensioni, tra cui la condizione abitativa e il benessere di studenti e studentesse, la loro mobilità, le loro aspettative future e le valutazioni e gli orientamenti nei confronti della nuova forma di didattica adottata, a distanza: su quest'ultimo aspetto si concentrano le analisi che seguono.

#### *4.2. Le misure utilizzate*

Per analizzare l'esperienza dell'apprendimento a distanza sono state indagate diverse dimensioni: difficoltà, livello di soddisfazione, possibilità di partecipazione attiva, esperienze pregresse di didattica online, disponibilità dei dispositivi. In questo approfondimento si farà riferimento in particolare agli orientamenti nei confronti della modalità online: è stato infatti chiesto a studenti e studentesse quale fosse, per loro, la soluzione didattica migliore in una scala da 0 a 10, dove 0 si riferiva alle lezioni in presenza, 10 alle lezioni online e 5 costituiva una combinazione equilibrata tra i due differenti tipi di didattica. Indagare questo aspetto significa interrogarsi su qualcosa di differente rispetto al semplice confronto tra didattica online e insegnamento in presenza: si tratta nello specifico di individuare, per ogni rispondente, la modalità che più si adatta alle esigenze individuali, a partire dalle variabili che caratterizzano la propria esperienza universitaria.

I dati raccolti durante l'anno accademico 2019/20 mettono in luce come oltre la metà degli intervistati (51,5%) prediliga una modalità didattica che implichi una prevalenza dell'interazione faccia a faccia; il 28,8% ha optato per un'uguale combinazione delle due, mentre il restante 19,7% preferisce una prevalenza della dimensione online. Nell'indagine effettuata l'anno accademico successivo, la percentuale di studenti e studentesse che segnala una preferenza per la didattica in presenza cala, sensibilmente, al 44,4%; la percentuale di chi predilige un'eguale combinazione tra le due si attesta al 34,8%, mentre due studenti su dieci (20,8%) propendono per una prevalenza dell'online. Assegnando valori compresi tra 0 e 1 alla dimensione dell'orientamento preferenziale nei confronti del tipo di didattica (più i valori si avvicinano a 0, maggiore è la preferenza per l'apprendimento in presenza; più i valori sono vicini a 1, maggiore è la preferenza per la didattica online), il valore medio riscontrato nella prima indagine è pari a 0,378; quello che emerge nella seconda indagine è pari a 0,418.

---

messe in atto durante la pandemia di Covid-19.

La Tab. 2 mostra le variabili incluse nei modelli di regressione lineare definiti con l'obiettivo di analizzare la preferenza tra lezioni frontali e online. Si tratta di alcune informazioni socio-demografiche, di aspetti legati alla carriera universitaria e delle variabili legate all'esperienza studentesca prima anticipate: condizione residenziale, status e alcuni aspetti relativi alla condizione abitativa, ritenuti importanti nel determinare le modalità di partecipazione, e di conseguenza gli orientamenti, rispetto alle lezioni online.

Nonostante si riferiscano alla medesima popolazione (costituita dagli iscritti presso l'Università di Bologna), i due campioni presentano alcune differenze significative che meritano di essere menzionate, almeno in riferimento alle variabili di interesse. È innanzitutto possibile sottolineare come la condizione residenziale dei rispondenti differisca all'interno dei due campioni considerati: a una riduzione dei fuorisede (oltre 8 punti percentuali di differenza tra la prima e la seconda indagine) fa da contraltare uno speculare aumento della quota di rispondenti che si definisce pendolare (7 punti percentuali di differenza). Tale variazione può trovare spiegazione nella grande incertezza che ha caratterizzato l'a.a. 2020/21 in termini di didattica in presenza: se durante l'annualità precedente la pandemia di Covid-19 era intervenuta a modificare la quotidianità degli studenti universitari all'inizio del secondo semestre di lezioni (quando la scelta di affittare o meno una casa nella città sede del corso di studi era già stata presa), i dubbi e i cambi di rotta che hanno riguardato le strategie didattiche durante la seconda e la terza ondata pandemica hanno inevitabilmente influito sulle scelte residenziali degli stessi.

Differente è anche la quota di studenti lavoratori all'interno dei campioni considerati: nella seconda indagine si può osservare una diminuzione di 13.2 punti percentuali di studenti a tempo pieno (dato che andrebbe a rafforzare quanto affermato nel paragrafo precedente in merito a un aumento della quota di studenti che affrontano un percorso universitario affiancando ad esso un'attività lavorativa).

Ancora, tra il 2020 e il 2021 si può notare un sensibile aumento della percentuale di chi ha affermato di non aver riscontrato nessuna difficoltà (né in termini di spazi né di connessione) al momento di seguire le lezioni online (oltre dieci punti percentuali di differenza). Anche in questo caso una possibile spiegazione può essere legata al fatto che il preannunciato statuto ibrido delle lezioni per l'a.a. 2020/2021 abbia dato modo a studenti e studentesse di organizzarsi al meglio delle loro possibilità. Gli aspetti legati a quello che può essere considerato l'ambiente di studio sono stati indagati anche da altre inchieste: con riferimento al contesto francese, si può per esempio osservare che il 58% degli studenti partecipanti all'indagine sulle condizioni di vita degli studenti durante la crisi sanitaria ha avuto a disposizione un

spazio in cui poter seguire le lezioni senza essere disturbato, mentre il 63,7% degli studenti ha potuto fare affidamento su una buona connessione internet (Ove, 2021), percentuali non così dissimili da quelle emerse nelle indagini qui presentate.

Si è infine prestata attenzione anche ad alcune variabili socio-demografiche dei rispondenti: in Tab. 2 si può notare come una maggiore predilezione per le lezioni online possa essere riscontrata tra chi ha un background culturale familiare meno elevato, tra coloro i quali presentano votazioni medie più basse e tra chi non fruisce di una borsa di studio.

Ai fini di evidenziare la relazione esistente tra gli orientamenti preferenziali nei confronti della modalità didattica e le variabili esplicative sopra anticipate, si è fatto ricorso alla tecnica della regressione lineare: per individuare le variabili da inserire nel modello di regressione ci si è basati su quanto riscontrato in letteratura, e sinteticamente sopra presentato. Si è giunti così a specificare un modello in grado di individuare quelle proprietà che meglio di altre contribuiscono a descrivere e a spiegare la predilezione per la didattica *online*.

*Tabella 2. Distribuzioni di frequenza delle variabili utilizzate per la costruzione del modello di regressione lineare sul livello di preferenza per la modalità di didattica online, valori assoluti e percentuali, livello di preferenza ed errore standard – Indagini 2020-2021.*

Variabili	Indagine 2020			Indagine 2021		
	Valore assoluto	Valore %	Preferenza DaD (ed errore standard)	Valore assoluto	Valore %	Preferenza DaD (ed errore standard)
<b>Genere</b>						
Donna	6.852	68,7	0,378 (0,004)	4.085	65,8	0,429 (0,004)
Uomo	3.121	31,3	0,380 (0,005)	2.127	34,2	0,397 (0,006)
<b>Area geografica di provenienza</b>						
Nord	5.738	57,6	0,386 (0,004)	3.640	58,6	0,424 (0,005)
Centro	1.335	13,4	0,345 (0,008)	858	13,8	0,377 (0,010)
Sud e Isole	2.248	22,5	0,373 (0,006)	1.237	19,9	0,411 (0,008)
Estero	652	6,5	0,401 (0,012)	477	7,7	0,465 (0,013)
<b>Background familiare – Titolo di studio</b>						
No laurea	6.105	61,2	0,389 (0,004)	3.851	62,0	0,438 (0,005)

## Regional Studies and Local Development (Apr. 2022)

Almeno un genitore laureato	3.868	38,8	0,362 (0,005)	2.361	38,0	0,385 (0,006)
<b>Anzianità di immatricolazione</b>						
Matricole	3.108	31,2	0,350 (0,005)	1.400	22,5	0,399 (0,008)
Non matricole	6.865	68,8	0,391 (0,004)	4.812	77,5	0,424 (0,004)
<b>Ambito disciplinare</b>						
STEM	4.280	42,9	0,385 (0,005)	2.516	40,5	0,427 (0,006)
Non STEM	5.693	57,1	0,373 (0,004)	3.696	59,5	0,412 (0,005)
<b>Media dei voti</b>						
Inferiore o uguale a 27	5.261	52,8	0,408 (0,004)	3.297	53,1	0,448 (0,005)
Uguale o superiore a 28	4.712	47,2	0,345 (0,004)	2.915	46,9	0,384 (0,005)
<b>Fruizione borsa di studio</b>						
Sì	2.556	25,6	0,355 (0,006)	1.451	23,4	0,391 (0,007)
No	7.417	74,4	0,386 (0,003)	4.761	76,6	0,426 (0,004)
<b>Condizione residenziale</b>						
Fuorisede	5.750	57,6	0,335 (0,004)	3.070	49,4	0,354 (0,005)
Residenti nella città in cui ha sede il CdL	1.382	13,9	0,386 (0,008)	938	15,1	0,431 (0,009)
Pendolari	2.841	28,5	0,463 (0,005)	2.204	35,5	0,501 (0,006)
<b>Status</b>						
Studenti a tempo pieno	7.502	75,2	0,340 (0,003)	3.849	62,0	0,392 (0,005)
Studenti lavoratori	2.471	24,8	0,434 (0,006)	2.363	38,0	0,461 (0,006)
<b>Housing: difficoltà connessione</b>						
Nessuna difficoltà	4.799	48,1	0,423 (0,004)	3.649	58,7	0,464 (0,005)
Alcune difficoltà	2.838	28,5	0,355 (0,006)	1.241	20,0	0,363 (0,008)
Molte difficoltà	2.336	23,4	0,315 (0,006)	1.322	21,3	0,344 (0,008)
<b>Housing: difficoltà spazi</b>						
Nessuna difficoltà	5.152	51,7	0,431 (0,004)	3.945	63,5	0,456 (0,004)
Alcune difficoltà	1.828	18,3	0,359 (0,007)	975	15,7	0,372 (0,009)
Molte difficoltà	2.993	30,0	0,299 (0,005)	1.292	20,8	0,338 (0,008)
<b>Totale</b>	<b>9.973</b>	<b>100,0</b>	<b>0,378 (0,003)</b>	<b>6.212</b>	<b>100,0</b>	<b>0,418 (0,004)</b>

## 5. Risultati

In Tab. 3 sono illustrati, con riferimento alle indagini condotte nel 2020 e nel 2021, i modelli di regressione lineare sul livello di preferenza per la modalità didattica online rispetto a quella in presenza, così da verificare l'influenza di ogni predittore al netto della quota di variabilità della variabile dipendente spiegata dagli altri predittori: sono rappresentate tutte le variabili considerate significative all'interno del modello.

Le lezioni a distanza risultano particolarmente apprezzate da studenti e studentesse residenti nel sud Italia o all'estero e, in relazione all'indagine condotta nel 2021, dai/dalle frequentanti corsi di laurea in ambito STEM (Scientifico-Tecnologico). Per contro, avere genitori laureati, avere una votazione media superiore a 27, essere neo-immatricolati/e e il godimento di una borsa di studio sono caratteristiche correlate al desiderio di partecipare a lezioni in presenza.

Soffermandoci sulla prima variabile di interesse, è possibile notare che, come ipotizzato, lo status studentesco si correla in modo significativo con la preferenza per la didattica online: se gli studenti a tempo pieno preferiscono l'insegnamento in presenza, gli studenti lavoratori preferiscono le lezioni da remoto, probabilmente per la maggiore flessibilità che le caratterizza e per il venir meno di quelle barriere spazio-temporali che costringono non di rado gli studenti part-time a dover rinunciare, loro malgrado, a frequentare le lezioni (Di Palma, Belfiore, 2020).

Ancora, la condizione residenziale influisce in modo significativo sulle preferenze didattiche di studenti e studentesse. Secondo le nostre ipotesi di ricerca iniziali, le differenze maggiori si sarebbero dovute riscontrare tra studenti fuorisede e studenti pendolari, sottogruppi caratterizzati da modi diversi di vivere l'esperienza universitaria e, di conseguenza, da diversi approcci alle modalità di insegnamento. I dati confermano tale assunto: prendendo a riferimento gli studenti residenti già da prima nella città sede del corso di laurea, lo status di studente fuorisede risulta correlato, in entrambe le indagini, con la preferenza per la didattica in presenza; essere uno studente pendolare risulta al contrario significativamente correlato con una preferenza per la didattica a distanza. Per i primi, a prevalere sarebbe la concreta mancanza, da remoto, dell'ambiente universitario e dei relativi aspetti socio-relazionali che lo caratterizzano. Gli studenti pendolari al contrario, avendo potuto sperimentare i vantaggi (economici e temporali) derivanti dall'annullamento degli spostamenti logistici, e traendo solitamente beneficio in misura inferiore rispetto ai compagni della socialità quotidiana della vita universitaria, mostrano maggiore predilezione per questa nuova soluzione didattica.

*Tabella 3. Parametri ( $\beta$ ) e rispettivi errori standard ( $\sigma(\beta)$ ) del modello di regressione lineare sul livello di preferenza per la modalità didattica online – Indagini 2020 e 2021.*

	Indagine 2020		Indagine 2021	
	<b>b</b>	$\sigma(\beta)$	<b>b</b>	$\sigma(\beta)$
<i>Genere (rif. F)</i>				
M	-0,010	(0,006)	-0,045	*** (0,007)
<i>Area geografica di provenienza (rif. Nord)</i>				
Centro	+0,021	*	(0,009)	+0,016 (0,011)
Sud e Isole	+0,052	***	(0,008)	+0,063 *** (0,010)
Estero	+0,064	***	(0,012)	+0,081 *** (0,013)
<i>Background familiare – Titolo di studio (rif. No laurea)</i>				
Laurea	-0,018	**	(0,006)	-0,034 *** (0,007)
<i>Anzianità di immatricolazione (rif. No matricola)</i>				
Matricola	-0,029	***	(0,006)	-0,044 *** (0,008)
<i>Ambito disciplinare (rif. Non-STEM)</i>				
STEM	+0,002		(0,006)	+0,021 ** (0,007)
<i>Media voti (rif. Inferiore o uguale a 27)</i>				
Uguale o superiore a 28	-0,054	***	(0,006)	-0,052 *** (0,007)
<i>Fruizione borsa di studio (rif. No)</i>				
Si	-0,016	*	(0,007)	-0,021 * (0,008)
<i>Condizione residenziale (rif. Residente nella città sede del CdL)</i>				
Fuorisede	-0,041	***	(0,009)	-0,066 *** (0,011)
Pendolare	+0,075	***	(0,009)	+0,070 *** (0,010)
<i>Status (rif. Studente a tempo pieno)</i>				
Studente lavoratore	+0,055	***	(0,007)	+0,051 *** (0,007)
<i>Housing: difficoltà connessione (rif. Nessuna)</i>				
Alcune difficoltà	-0,045	***	(0,007)	-0,082 *** (0,009)
Molte difficoltà	-0,067	***	(0,007)	-0,079 *** (0,010)
<i>Housing: difficoltà spazi (rif. Nessuna)</i>				
Alcune difficoltà	-0,062	***	(0,008)	-0,047 *** (0,010)
Molte difficoltà	-0,112	***	(0,007)	-0,078 *** (0,009)
Costante	0,469	***	(0,010)	0,501 *** (0,012)
N		9,973		6,212
R <sup>2</sup>		0,102		0,134

Infine, il modello di regressione evidenzia piuttosto chiaramente la rilevanza delle caratteristiche abitative: la loro influenza, segnalata in letteratura, appare ancora più evidente in relazione alla situazione contingente e alla

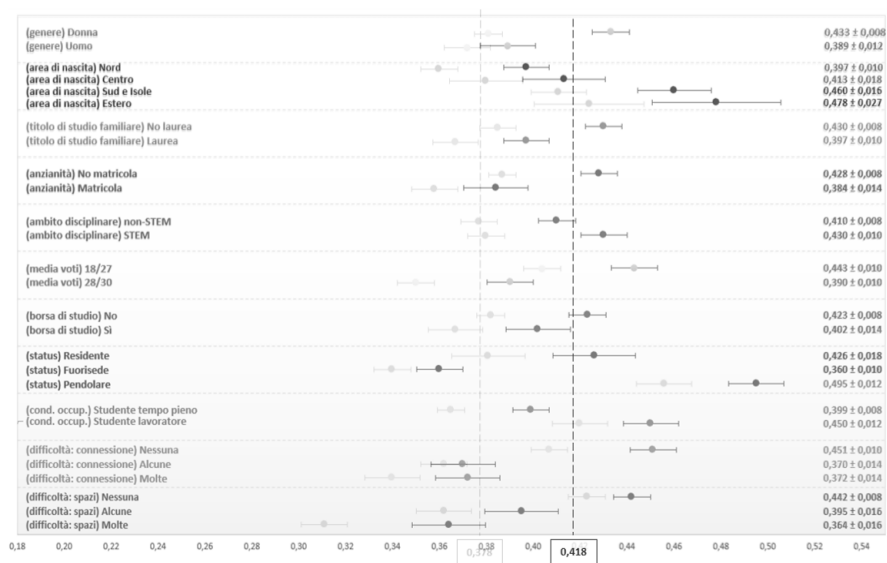


specifica popolazione oggetto d'indagine (Amerio *et al.*, 2020). In particolar modo, sono state prese in considerazione due caratteristiche strutturali dell'abitazione in cui sono stati vissuti gli ultimi mesi, e che possono avere impattato sul modo in cui sono state seguite le lezioni in modalità online: la disponibilità di spazi e la presenza di una connessione di rete veloce e stabile (necessaria per seguire le lezioni da remoto). Le risultanze empiriche, ancora una volta, rispondono a quelle che potevano essere le convinzioni iniziali: crescenti difficoltà (in termini di connessione e spazi) sono correlate alla preferenza per le lezioni in presenza.

A partire dai modelli di regressione suddetti, si sono poi stimate le medie predette sul livello di preferenza per la modalità didattica online. Analoghe evidenze empiriche possono quindi essere riscontrare, in forma grafica, anche in Figura 1, in cui vengono illustrate sia le medie predette relative all'indagine 2020 (in trasparenza), che quelle relative all'indagine 2021.

Pur non trattandosi di un'indagine longitudinale (i campioni fanno sì riferimento alla medesima popolazione, ma i partecipanti alle due indagini sono differenti), è possibile notare come l'indagine 2021 abbia rilevato una maggiore predisposizione verso l'online rispetto all'indagine effettuata l'anno precedente (desumibile, graficamente, da una traslazione verso destra dei valori per tutte le categorie considerate).

Figura 1. Medie predette stimate a partire dal modello di regressione lineare sulla preferenza per la modalità didattica online, con intervallo di confidenza al 95% - Indagini 2020 (in trasparenza) e 2021.



## 6. Riflessioni conclusive

Il contributo, indagando gli orientamenti di studenti e studentesse nei confronti dell'esperienza della didattica online, ha confermato le nostre ipotesi di partenza: la condizione residenziale, lo status studentesco e le caratteristiche delle abitazioni in cui gli studenti vivono influenzano la preferenza verso una specifica modalità di insegnamento. Quello che in questo approfondimento si è cercato in particolare di mettere in luce è l'estrema eterogeneità delle caratteristiche della popolazione studentesca universitaria. Come da più parti sottolineato (EFFECT, 2019; Gover *et al.*, 2019), è importante che le dinamiche di insegnamento siano il più possibile *learner-centred*, e che siano quindi in grado di offrire opportunità di apprendimento adeguate alle diverse esigenze di una componente studentesca attivamente coinvolta in tale processo: se da un lato, quindi, le risorse digitali possono essere d'aiuto per garantire la continuità del processo formativo, costituendo al contempo un possibile alleato verso un'innovazione avente lo scopo di rendere maggiormente efficienti risorse, spazi, tempo e metodologie didattiche, dall'altro aprono ad interrogativi di più ampio respiro.

In primo luogo, se le trasformazioni delle modalità didattiche avvenute negli ultimi mesi, in circostanze eccezionali, non hanno consentito di sfruttare molti dei vantaggi derivanti dalle opportunità offerte dall'insegnamento da remoto, è importante sottolineare la necessità che questo non venga ridotto a una pallida imitazione della classe in presenza, al cui confronto risulterebbe inevitabilmente sconfitto.

Un altro aspetto su cui focalizzare l'attenzione riguarda la dimensione valoriale dell'apprendimento online. Al di là dello sviluppo di competenze specifiche derivanti dall'iscrizione a uno specifico corso di studi, infatti, l'istruzione universitaria riguarda da vicino la dimensione della crescita personale (Jalote, 2020): è solo all'interno delle aule, dei luoghi di studio e di aggregazione (tramite l'interazione con compagni e docenti) che l'esperienza universitaria riesce a trovare piena concretezza. La sfida principale per il mondo accademico è quella di provare ad immaginare, in una situazione di incertezza come quella attuale, possibili soluzioni in grado di preservare la peculiarità e la ricchezza di tali vissuti, a partire dal punto di vista degli studenti stessi (Bozzetti *et al.*, 2021).

La costruzione di prassi didattiche idonee alle differenti esigenze e ai diversi contesti socio-culturali, capaci di far fronte ai differenti modelli tramite cui gli studenti generalmente apprendono, appare non più procrastinabile: il dibattito sulla didattica universitaria è, dunque, in primis il confronto sulla stessa innovazione didattica, sui nuovi modelli di conoscenza e sui processi digitali che stanno modificando i modi di essere e di pensare di questo nostro

presente (Corsi *et al.*, 2018). Sebbene l'online possa essere letto come un modo per espandere l'accesso alle opportunità di apprendimento – evitando, per esempio, i costi della mobilità o della vita da fuori-sede, o agevolando quegli studenti che, al contempo, svolgono un'attività lavorativa – la trasposizione delle lezioni in modalità a distanza rischia di evidenziare altre dimensioni di disuguaglianza: zone (e abitazioni) caratterizzate da rete instabile e non sufficientemente veloce, studenti con attrezzature informatiche non adatte per seguire attivamente le lezioni online, condizioni abitative non adeguate per riuscire a connettersi senza essere disturbati (Burbules, 2020). Quella dell'accesso rischia quindi di essere una sfida non di poco conto: si presume infatti che studenti e docenti siano in grado di connettersi senza problemi e con strumenti adeguati. Tuttavia, il possesso di dispositivi necessari e di una rapida connessione, e la possibilità di poter contare su spazi privati, sono risorse costose: «*so as the world goes online, many get left behind*» (Jackson, 2020: 23). Se non si presta attenzione a questi aspetti, ciò che potrà essere guadagnato dall'ampliamento dell'accesso ad opportunità di apprendimento per alcuni, rischia di essere controbilanciato da una perdita di opportunità per altri.

La dimensione della didattica risulta infine fortemente legata a quella dell'abitare, a sua volta influenzata dalla dimensione economica personale e familiare. La possibilità – e la scelta – di usufruire delle lezioni da remoto ha, al contempo, inevitabili ripercussioni sulle città sedi dei corsi di laurea e necessita di una governance in grado di attuare politiche abitative che pongano al centro l'interesse della componente studentesca: soluzioni alternative al tradizionale mercato dell'affitto studentesco, quali il ricorso ad affitti brevi, a tariffe contenute, o la messa in atto di più generali misure di sostegno alla locazione per studenti e studentesse fuorisede, appaiono quindi sempre più necessarie, così da garantire il diritto allo studio riconoscendo, al contempo, l'importanza della cittadinanza studentesca come valore aggiunto per le città stesse.

La messa in atto di misure specifiche, così come il potenziamento dei servizi già esistenti, appare quindi necessaria per garantire un diritto allo studio che faccia fronte alle difficoltà socio-economiche di studenti e studentesse e delle loro famiglie, accentuate dal periodo di emergenza sanitaria. Quanto emerso nel corso degli ultimi mesi può essere considerata la punta di un iceberg che richiede soluzioni strutturali e non più estemporanee in diversi ambiti, a partire da quello abitativo: le precarie condizioni in cui versano gli alloggi di studenti e studentesse, già messe in evidenza da indagini precedenti, risultano ancora più rilevanti se strettamente connesse alle (nuove) esigenze didattiche. La pandemia di Covid-19 ci offre in definitiva l'opportunità di ripensare non solo alle opportunità offerte dal digitale, ma

anche agli scopi fondamentali dell'educazione e ad una rinnovata visione del percorso educativo, al cui interno il riconoscimento delle diversità e, allo stesso tempo, la ricerca dell'inclusione costituiscono le premesse in grado di sviluppare sistemi educativi e società più democratiche e giuste.

## Riferimenti bibliografici

- Almalaurea (2021). XXIII Indagine – *Profilo dei laureati 2020. Rapporto 2021*, disponibile al sito: <https://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2020> (consultato il: 12/09/2021)
- Amerio, A., Brambilla, A., Morganti, A., Aguglia, A., Bianchi, D., Santi, F., Costantini, L., Odone, A., Costanza, A., Signorelli, C., Serafini, G., Amore, M., Capolongo, S. (2020). “Covid-19 Lockdown: Housing Built Environment’s Effects on Mental Health”, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17:5973, 1-10, DOI: 10.3390/ijerph17165973.
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., Umek, L. (2020). “Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective”, *Sustainability*, 12:20, 8438, DOI: 10.3390/su12208438.
- Bozzetti, A., De Luigi, N., Girardi, F. (2021). “La condizione studentesca universitaria ai tempi del Covid-19: vissuti e strategie di fronteggiamento”, in Favretto, A., Maturo, A., Tomelleri, S. (a cura di), *L’impatto sociale del Covid-19*, Milano: Franco Angeli, 363-372.
- Bristow, J., Cant, S., Chatterjee, A. (2020). *Generational encounters with Higher Education*, Bristol: Bristol University Press.
- Brunel, O., Grima, F. (2010). “Dealing with work-school conflict: An analysis of coping strategies”, *Management*, 13, 172-204.
- Burbules, N.C. (2020). “Lessons from the coronavirus: What we are learning about online learning”, in AA.VV., *Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19*, London: Routledge, 20-21.
- Capone, V. (2018). “Il Work-Study Conflict degli studenti universitari: quali relazioni con il benessere?”, *Psicologia della Salute*, 3, 131-144, DOI: 10.3280/PDS2018-003007.
- Cicognani, E., Pirini, C. (2007). “Partecipazione sociale, senso di comunità e benessere: una ricerca con studenti universitari”, *Psicologia della salute*, 13, 103-115.
- Colombini S., Piscitelli, G., Russo, M. (2020). *Sulla didattica a distanza ascoltiamo gli studenti*, disponibile al sito: <https://www.lavoce.info/>

- archives/68930/sulla-didattica-a-distanza-ascoltiamo-gli-studenti/ (consultato il: 10/09/2021)
- Corsi, M., Giannandrea, L., Rossi, P.G., Pons, J.d.P (2018). “Editorial. Innovating didactics at university”, *Education Sciences & Society*, 2, 1-7.
- Darolia, R. (2014). “Working (and studying) day and night: Heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students”, *Economics of Education Review*, 38, 38-50, DOI: 10.1016/j.econedurev.2013.10.004.
- Di Palma, D., Belfiore, P. (2020). “La trasformazione didattica universitaria ai tempi del Covid-19: un’opportunità di innovazione?”, *Formazione & Insegnamento*, XVIII:1, 281-293, DOI: 10.7346/-fei-XVIII-01-20\_23.
- EFFECT (2019). *Promoting a European dimension to teaching enhancement. A feasibility study from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) project*, disponibile al sito: <https://eua.eu/downloads/publications/promoting%20a%20european%20dimension%20to%20teaching%20enhancement-effect%20feasibility%20study.pdf> (consultato il 14/09/2021).
- Gasperoni, G. (2000). “Studio universitario, orientamenti valoriali, consumi culturali”, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, XLI:1, 109-129, DOI: 10.1423/2532.
- Gentili, A., Tassinari, F., Zoboli, A. (2018). *Indagine sul mercato degli alloggi in locazione nel comune di Bologna*, disponibile al sito: <https://www.cattaneo.org/2018/04/19/lindagine-sul-mercato-degli-alloggi-in-locazione-nel-comune-di-bologna/> (consultato il: 27.06.2021).
- Gover, A., Loukkola, T., Peterbauer, H. (2019). *Student-centred learning: approaches to quality assurance*, disponibile al sito: [https://eua.eu/downloads/publications/student-centred%20learning\\_approaches%20to%20quality%20assurance%20report.pdf](https://eua.eu/downloads/publications/student-centred%20learning_approaches%20to%20quality%20assurance%20report.pdf). (consultato il: 14/09/2021).
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*, disponibile al sito: <https://medicine.hofstra.edu/pdf/faculty/facdev/facdev-article.pdf>. (consultato il: 16.06.2021).
- ISTAT (2021). *Giovani.Stat*, disponibile al sito: <http://dati-giovani.istat.it/> (consultato il: 24.09.2021).
- Jackson, L. (2020). “Reforming online education”, in AA.VV., *Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19*, London: Routledge, 23-24.

- Jalote, P. (2020). *University education in the post-Covid world*, in AA.VV., *Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19*, London: Routledge, 21-23.
- Kalantzis, M., Cope, B. (2020), *After the COVID-19 crisis: Why higher education may (and perhaps should) never be the same*, in AA.VV., *Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19*, London: Routledge, 24-27.
- Kalenkoski, C.M., Pabilonia, S.W. (2010). "Parental transfers, student achievement, and the labor supply of college students", *Journal of Population Economics*, 23, 469-496, DOI: 10.1007/s00148-008-0221-8.
- MacCann, C., Fogarty, G.J., Roberts, R.D. (2012). "Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students", *Learning and Individual Differences*, 22, 618-623, DOI: 10.1016/j.lindif.2011.09.015.
- Means, B., Bakia, M., Murphy, R. (2014). *Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How*, New York: Routledge.
- Miur (2021). *Open data*, disponibile al sito: <http://ustat.miur.it/opendata/> (consultato il: 16/09/2021).
- Moro-Egido, A.I., Panades, J. (2010). "An Analysis of Student Satisfaction: Full-Time vs. Part-Time Students", *Social Indicators Research*, 96, 363-378, DOI: 10.1007/s11205-009-9482-1.
- Ove - Observatoire National de la vie Étudiante (2021). *Repères 2020*, disponibile al sito: <http://www.ove-national.education.fr/publication/reperes-conditions-de-vie-2020/> (consultato il : 10.05.2021).
- Pascarella, E.T., Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Peters, M.A., Rizvi, F. (2020). *Introduction*, in AA.VV., *Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19*, London: Routledge, 1-3.
- Quay, J. (2020). *Education and the certainty of uncertainty*, in AA.VV., *Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19*, London: Routledge, 10-11.
- Rotaris, L., Danielis, R., Rosato, P. (2013). *Stima del valore del tempo per gli studenti universitari: aspetti metodologici e primi risultati*, in Bergantino, A.S., Carlucci, F., Cirà, A., Marcucci, E. e Musso, E. (a cura di), *I sistemi di trasporto nell'area del Mediterraneo: infrastrutture e competitività*, Milano: FrancoAngeli, 110-120.

Triventi, M., Trivellato, P. (2008). “Studio, lavoro e disuguaglianza nell’università italiana”, *Stato e Mercato*, 84, 505-537, DOI: 10.1425/28365.

### **Note sugli autori**

*Alessandro Bozzetti*, Università di Bologna, Professore a contratto e Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali. <https://orcid.org/0000-0002-0000-8323>.

*Nicola De Luigi*, Università di Bologna, Professore ordinario di Sociologia presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali. <https://orcid.org/0000-0001-9646-3568>

