

*L'università digitale tra Stato e mercato.  
Il caso degli atenei telematici in Italia*

Leonardo Piromalli\*

1. *Introduzione*

L'obiettivo di questo saggio è di approfondire la discussione sulla relazione tra processi di digitalizzazione e privatizzazione nell'istruzione superiore attraverso il caso di studio delle università telematiche in Italia, che presentano caratteristiche distintive nel contesto nazionale e sperimentano oggi una crescita significativa in termini di studenti iscritti.

In particolare, saranno osservati i processi di *market-making* implicati in tale caso empirico (Muniesa et al., 2007; Komljenovic e Robertson, 2016; Williamson, 2020), ovvero le variegate manovre sociali, politiche ed economiche coinvolte nell'immaginazione, costruzione, manutenzione ordinaria e riparazione di emergenza dei mercati delle università telematiche. Anche attraverso strumenti dalla sociologia critica delle politiche educative (Regmi, 2019), è stata un'indagine sui processi di *market-making* delle università telematiche in Italia con il supporto di dati statistici ottenuti dal Portale dei dati dell'Istruzione Superiore del Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) e da materiale documentale proveniente da fonti istituzionali e giornalistiche.

Le università virtuali sono generalmente considerate come istituzioni di istruzione superiore che forniscono istruzione a distanza operando interamente online (Ryan et al., 2000; Cornford e Pollock, 2003). Contrariamente al secolo scorso, quando gli studenti "a distanza" erano generalmente rappresentati come *special learners* o *second-chance learners* a causa della loro età tipicamente più avanzata, la popolazione *target* per l'istruzione a distanza è oggi molto più diversificata (Ryan et al., 2000). Le università virtuali risultano infatti particolarmente attrattive per gli studenti che possono trovare ostacoli nel seguire un percorso educativo convenzionale (Guri-Rosenblit, 2001): professionisti, genitori, viaggiatori,

---

\* IREF – Istituto di Ricerche Educative e Formative.

persone con disabilità e studenti che incontrano difficoltà nel raggiungere le sedi universitarie.

La forma prevalente di università virtuali sulla scena globale è oggi quella delle *open university*. Le *open university* sono istituzioni universitarie a livello statale o intergovernativo, solitamente pubbliche, debitamente accreditate e che incorporano spesso un progetto culturale generalmente sociale e democratico (Tait, 2008). Sono presenti numerose *open university* a livello statale e internazionale, nonché reti di policy e associazioni dedicate al networking e all'*advocacy*.

In alcuni casi, le università virtuali sono invece istituite quali organizzazioni di diritto privato. Questo è, come vedremo, il caso italiano, dove esse sono conosciute come “università telematiche”.

## 2. Digitalizzazione e privatizzazione nei processi educativi

Nell'ambito degli studi critici nell'educazione, un filone di ricerca ormai consolidato esamina la relazione tra processi di digitalizzazione e privatizzazione nell'(higher) education (Selwyn et al., 2016; Williamson, 2020; Komljenovic e Williamson, 2023). Questo tipo di letteratura analizza tra l'altro la *platformization* e l'infiltrazione edtech nei campi dell'istruzione per considerare gli esiti di *marketization* e i conseguenti rischi per i valori pubblici e collettivi nell'*education*.

In questo ambito, viene esaminato per esempio il ruolo cruciale delle tecnologie digitali nell'incorporare valori e strumenti neoliberali nell'ambito dell'istruzione superiore (Castañeda e Selwyn, 2018). Piuttosto che strumenti “neutrali” o extra-sociali, le tecnologie educative e i discorsi associati vanno considerati come oggetti politicamente e culturalmente connotati che riflettono spesso etiche e valori associati al libero mercato, alla competizione, alla calcolabilità e misurabilità (Gillespie et al., 2014; Decuyper, 2019; Williamson, 2020). Questi principi influenzano i professionisti accademici, che possono incorporare e riprodurre dinamiche di “ansia accademica” (Espeland e Sauder, 2016), ma anche gli stessi sistemi di (higher) education, attraverso l'adozione di pratiche di governance basate sui dati (Ozga, 2009). La *datafication*, in quanto processo di rappresentazione di mondi sociali e naturali in formato digitale, quantificabile e comparabile (Williamson, 2020) emerge così come un potente meccanismo per promuovere l'espansione del settore privato nell'istruzione superiore e per ridefinire le pratiche pedagogiche (Srnicke, 2017). L'adozione di

metriche e indicatori di performance rischia infatti di incoraggiare una visione manageriale e tecnocratica dell'istruzione che favorisce imperativi di efficienza e competitività emarginando così la dimensione collettivista e del bene comune. Allo stesso tempo, questi processi possono funzionare da dispositivo per l'espansione capitalistica del settore privato nell'istruzione superiore, orientando le istituzioni educative verso le logiche di efficienza, standardizzazione e flessibilità tipiche del mercato neoliberale (Decuyper, Grimaldi e Landri, 2021).

La penetrazione degli attori di mercato non avviene infatti a livello solamente culturale. Come mostrato dagli studiosi, infatti, i sistemi e le istituzioni di istruzione superiore tendono oggi in modo crescente ad aprirsi ad attori privati per delegare la progettazione, gestione o fornitura di servizi a fini di lucro. La digitalizzazione nell'istruzione superiore diventa così affare economico multimiliardario che allea attori locali e globali, pubblici e privati, mentre la governance delle università diviene processo speculativo tecnofinanziario di carattere reticolare e multiattore. Per esempio, come sottolineato da diversi commentatori critici, l'emergenza pandemica ha rappresentato un'"opportunità catalica" per la penetrazione del mercato edtech e di politiche *market-oriented* nell'(higher) education (Williamson et al., 2021), anche attraverso la forma apparentemente innocua della "filantropia" digitale (Cone et al., 2022). Sempre maggiore potere economico, politico e culturale assume così un'industria globale dell'(higher) education (Verger et al., 2016), che mira a re-immaginare l'higher education come un mercato da aprire e sfruttare a scopo di lucro. Questa può comprendere un intricato intreccio di aziende di tecnologia educativa, decisori politici, organizzazioni del terzo settore e istituti di istruzione superiore, tutti orientati a trasformare l'istruzione superiore in un mercato da costruire e sfruttare. Questi *power network* non solo investono nella ristrutturazione tecnologica delle istituzioni educative, ma influenzano anche il *policy work* a livello istituzionale, nazionale e transnazionale, nonché il "rinnovamento pedagogico" delle università. Essi partecipano alla costruzione pratica e culturale della governance digitale delle università, talvolta orientandola verso specifici progetti di reinvenzione imprenditoriale e pedagogica attraverso transazioni tecno-economiche che possono avere profondi impatti sulle riforme educative e sulle pratiche nell'istruzione. L'interazione complessa tra forze economiche, processi di digitalizzazione e dinamiche di globalizzazione conduce dunque all'emergere di questi mercati economici e culturali, nonché a potenti tensioni tra derive neoliberali e forme eterogenee di resistenza.

### 3. *Mercati e market-making nell'istruzione superiore*

“Fare” i mercati nell'istruzione superiore, così come sostenerli giorno per giorno, richiede significativi investimenti culturali e politici, e necessita di un'attenzione continua. Il *market-making* esige un impegno significativo da parte di decisori politici, *advisor* finanziari, imprese educative e università, anche perché implica tra l'altro anche lo sviluppo quotidiano di prodotti e servizi educativi che siano commercializzabili in arene eterogenee.

In questo articolo, dunque, i mercati dell'istruzione (superiore) sono considerati non come fenomeni naturali o fissati, ma piuttosto processi relazionali in continuo divenire. Attraverso questo tipo di sguardo, si intende studiare la costruzione, espansione, operatività quotidiana, manutenzione regolare o di emergenza dei mercati a livello culturale, politico e di governance (Muniesa et al., 2007). Si tratta di una sensibilità performativa e sociotecnica volta ad analizzare le configurazioni e i processi di mercato nell'istruzione superiore (Kojenovic e Robertson, 2016), anche evidenziando, in alcuni casi, come tale campo sia stato ridefinito come un “mercato per i servizi educativi” dall'industria globale dell'istruzione superiore che ha introdotto dispositivi di mercato come piattaforme digitali, infrastrutture, dati e metriche (Verger et al., 2016). Pertanto, l'analisi può essere condotta sia a livello macro-meso, esaminando ideologie politiche, strategie e relazioni di potere, sia a livello micro, attraverso un'analisi empirica dettagliata delle pratiche materiali nella creazione di mercati globali (Çalışkan e Callon, 2009; De Feo e Pitzalis, 2018).

### 4. *Le università telematiche in Italia*

Le università virtuali sono istituite in Italia attraverso la cornice legislativa di università telematiche (vedi *infra*). Le attività didattiche si svolgono generalmente online (in modalità perlopiù asincrona). Esse sono comunque soggette a procedure di valutazione statali *ex ante* ed *ex post*. Come le altre università (statali e non statali), le università telematiche hanno diritto a una quota del Fondo di Finanziamento Ordinario (per l'anno 2023, 3.000.000 di euro).

Al momento della scrittura (agosto 2024), operano in Italia undici università telematiche, tutte non statali. Esse rappresentano quindi l'11,1% delle istituzioni di istruzione superiore totali in Italia (N=99) e il 36,7% delle università non statali in Italia (N=30).

A partire dalla loro introduzione con il Decreto Ministeriale 17/05/2003, la quota di iscritti alle università telematiche è continuamente aumentata (Tabella 1 e Figura 1), con un ritmo anch'esso crescente.

<i>A.A.</i>	<i>Università non telematica N</i>	<i>Università non telematica %</i>	<i>Università telematica N</i>	<i>Università telematica %</i>	<i>Totale N</i>	<i>Totale %</i>
2008/2009	1,793,470	98.85%	20,874	1.15%	1,814,344	100%
2009/2010	1,769,624	98.34%	29,918	1.66%	1,799,542	100%
2010/2011	1,782,195	97.83%	39,623	2.17%	1,821,818	100%
2011/2012	1,740,577	97.74%	40,183	2.26%	1,780,760	100%
2012/2013	1,682,645	97.38%	45,305	2.62%	1,727,950	100%
2013/2014	1,641,176	96.92%	52,133	3.08%	1,693,309	100%
2014/2015	1,612,921	96.74%	54,421	3.26%	1,667,342	100%
2015/2016	1,589,989	96.23%	62,235	3.77%	1,652,224	100%
2016/2017	1,592,399	95.44%	76,016	4.56%	1,668,415	100%
2017/2018	1,603,338	94.50%	93,275	5.50%	1,696,613	100%
2018/2019	1,608,862	93.41%	113,451	6.59%	1,722,313	100%
2019/2020	1,624,534	92.07%	140,000	7.93%	1,764,534	100%
2020/2021	1,656,414	89.96%	184,958	10.04%	1,841,372	100%
2021/2022	1,659,447	88.99%	205,217	11.01%	1,864,664	100%
2022/2023	1,658,343	86.85%	251,017	13.15%	1,909,360	100%

Tabella 1. Studenti iscritti a istituti di istruzione superiore italiani.  
Disaggregati per tipo (non telematiche e telematiche).  
Serie temporale (anni accademici 2008/2009-2022/2023).  
*Fonte: elaborazione dell'autore da MUR, 2024.*

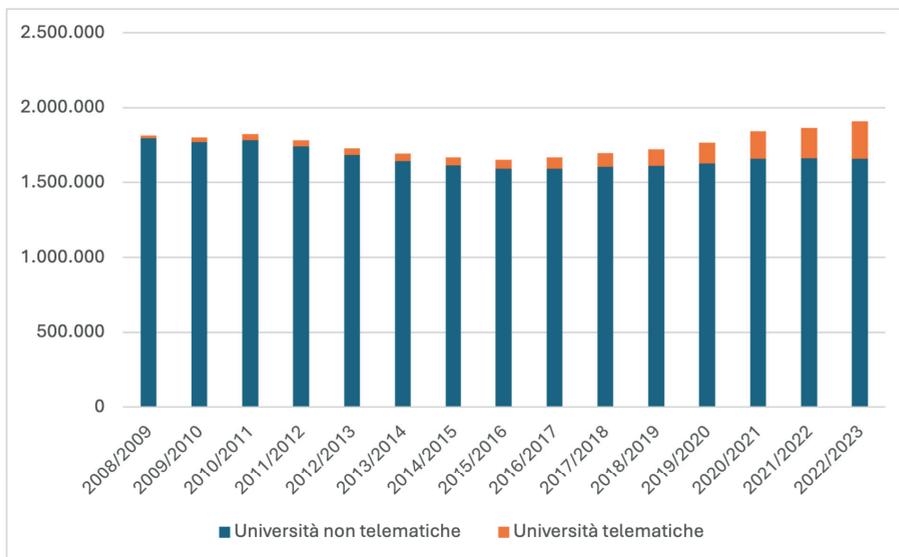


Figura 1. Distribuzione degli studenti iscritti negli istituti di istruzione superiore italiani, disaggregati per tipo (non telematiche e telematiche).

Serie temporale (anni accademici 2008/2009-2022/2023).

Fonte: elaborazione dell'autore da MUR, 2024.

In particolare, a partire dall'A.A. 2018/2019 il tasso di variazione nelle iscrizioni alle università telematiche ha quasi sempre superato l'1%, arrivando – probabilmente anche per effetto della pandemia da Covid-19 – al 2,11% nell'A.A. 2020/2021 (N=184.958) e al 2,14% nell'A.A. 2022/2023 (N=251.017).

## 5. 'Fare mercati' nell'istruzione superiore: Il caso delle università telematiche

### 5.1. Dallo European Policy Space alle università telematiche

Come riconosciuto dallo stesso Ministero dell'Università e della Ricerca, la frenetica produzione normativa relativa alle università telematiche e la sovrapposizione delle fonti normative hanno portato a una legislazione frammentata e ambigua (MUR, 2013).

Per rintracciare il complesso e contestato percorso che ha portato alla

costruzione e stabilizzazione di questo mercato è comunque possibile individuare come punto di partenza i processi di riforma avviati a partire dagli anni Novanta nell'area europea dell'istruzione superiore. Come noto, si tratta di una serie di politiche quali il *White Paper* di Delors (1993), le riforme del Processo di Bologna (1999), l'Agenda di Lisbona (2000) e le riforme locali sull'autonomia universitarie, che miravano tra l'altro a sviluppare l'efficacia e l'efficienza dei sistemi educativi nazionali nell'idea che le università dovessero guidare lo sviluppo economico in Europa (Normand, 2016). Questi dispositivi partecipavano quindi a un più ampio processo di "europeizzazione" delle politiche educative attraverso la costruzione di uno spazio di policy comune ispirato anche a un'agenda di matrice neoliberale che connetteva educazione, ricerca e competitività economica (Lawn e Grek, 2012). Le politiche sovranazionali sull'eLearning, in questo contesto, sono state introdotte attraverso una serie di riforme nell'ambito del Processo di Bologna e della Dichiarazione di Lisbona con il fine di favorire la mobilità degli studenti e rafforzare così la produttività del sistema educativo europeo.

Queste politiche sovranazionali hanno trovato pronta applicazione locale in ambito italiano. Una prima implementazione per le riforme sull'eLearning è stata con la Legge 341/1990, che permetteva alle università di offrire corsi a distanza con eventuali finanziamenti statali. Il vero punto di svolta è stato però il Decreto Ministeriale 17/05/2003 (governo Berlusconi II) che ha formalizzato le "università telematiche" come opzione educativa.

Nonostante alcune resistenze da parte di CUN e CRUI (CRUI, 2003), questo nuovo spazio di mercato nel campo educativo è stato rapidamente occupato da attori privati interessati a sfruttarlo: undici università telematiche – tutte ancora oggi esistenti – sono state fondate tra il 2004 e il 2006, prima di una moratoria introdotta dal Decreto Legge 262/2006 (governo Prodi II) che ha imposto restrizioni all'istituzione di nuove università telematiche. Alcune delle undici università fondate erano almeno in parte collegate a università pubbliche o istituzioni accademiche locali, mentre altre di carattere più spiccatamente aziendale e fondate come *joint venture* da imprenditori o reti di stakeholder locali. In questa fase, in ogni caso, il mercato delle università telematiche rimaneva ancorato al contesto locale, coinvolgendo quindi attori semi-pubblici o privati operanti sulla scala nazionale.

## 5.2. *L'industria globale dell'istruzione superiore nel mercato delle università telematiche*

Gli ultimi anni sono stati particolarmente significativi per l'istruzione superiore a livello globale. La crisi pandemica ha stimolato processi di accelerazione su vari fronti (Cone et al., 2022), fungendo da opportunità catalitica per la "trasformazione digitale" come forma di ristrutturazione capitalistica dell'istruzione (Williamson e Hogan, 2020; Komljenovic et al., 2024).

Anche nel caso delle università telematiche in Italia, è possibile individuare una serie di recenti processi di rilevanza sociologica che attengono al *rescaling* di tale mercato su una dimensione globale: le università telematiche sono diventate oggetto attrattivo per hi-tech e investitori internazionali nel settore dell'educazione digitale che hanno profondamente trasformato uno scenario con precedente orientamento localistico.

Un caso paradigmatico in tal senso riguarda la holding italiana Multiversity Group, che fino al 2021 controllava le università virtuali Pegaso e Universitas Mercatorum. Il gruppo è stato acquisito da CVC Capital Partners, uno dei principali *venture fund* su scala globale, con più di 140 miliardi di euro di asset in gestione. L'ingresso di CVC Capital Partners nel mercato locale delle università telematiche ha prodotto una trasformazione di quest'ultimo verso nuove logiche d'azione, modi di governance e frame culturali.

A livello finanziario, Multiversity, come società controllata di CVC Capital Partners, sta oggi effettuando rilevanti attività di espansione nel mercato italiano dell'istruzione. Per esempio, ha completato l'acquisizione dell'università telematica San Raffaele. Attraverso questa operazione, il 57,67% della quota di mercato in termini di studenti iscritti alle università telematiche in Italia, nonché il 7,58% degli studenti iscritti all'higher education italiana (A.A. 2022/2023), è amministrato dalla stessa holding.

Con il cambiamento di scala nel mercato delle telematiche, anche le modalità di governance di tale arena precedentemente localistica sembrano mutare verso più forme reticolari e multisettoriali. L'*advisory board* di Multiversity unisce oggi prestigiose figure politiche, accademici, scienziati, giornalisti, giuristi di caratura internazionale. Il CEO, per esempio, è un ex Vicepresidente di Google Italia (Fabio Vaccarone), mentre il Presidente è un ex Presidente della Camera dei Deputati nonché magistrato (Luciano Violante). Si compone quindi un network eterogeneo e influente che può partecipare a pieno titolo alla definizione degli orientamenti di governance di Multiversity ma anche del sistema educativo italiano nel suo complesso.

Inoltre, il riposizionamento globale del mercato delle università telematiche introduce nuove dimensioni narrative. Compare, innanzitutto, l'ormai ben consolidata retorica sulla *digital disruption* nell'educazione. Mentre racconta di una "nuova era" dal carattere "inevitabile" che sarebbe alle porte (Couldry e Yu, 2018), questa narrazione allestisce strategicamente nuovi mercati per edtech e investitori (Komljenovic et al., 2024). In particolare, il CEO di Multiversity sembra privilegiare la variegatura del *re-schooling* (Selwyn, 2013), in cui le università sono viste come tendenzialmente obsolete e devono quindi abbracciare le promesse *next-gen* della tecnologia educativa:

non c'è alcun motivo per cui l'università italiana debba ritenersi isolata e immune dai benefici trasformativi che la rivoluzione tecnologica sta portando in tutti gli altri comparti. [...] Va ripensata l'intera proposta formativa attraverso il grande potenziale dei nuovi strumenti. (Bruno, 2023)

Inoltre, la narrazione di Multiversity presenta le università telematiche – e, in generale, la *digital disruption* – come soluzione privilegiata per “tenere il passo” di fronte con un mondo in costante e veloce cambiamento. La scelta sulla tecnologia (ovvero, sulle telematiche) diviene quindi scelta tra destini di espulsione sociale e futuri di prosperità e inclusione:

[o]ggi c'è veramente una lontananza tra il bisogno crescente di formazione, dovuto alla velocità e alla complessità di cambiamento del mondo, e i dati italiani. (Bruno, 2023)

«In un mondo che viaggia alla velocità della luce [...] noi dobbiamo aiutare le persone a tenere il passo [...] a sviluppare competenze per assicurare un futuro di prosperità e di inclusione sociale [...] chi abbraccia la tecnologia e lo fa convintamente tiene il passo, la tecnologia tiene tutti a bordo. Chi invece continua a barcamenarsi su dei gap di arretratezza digitale, su dei gap di competenze soprattutto tecnologiche rischia di vedersi ulteriormente distanziato dai paesi che guideranno il futuro.» (Il Sole 24 Ore, 2024)

Le università telematiche, infatti, possono fornire agli studenti competenze aggiornate e una mentalità flessibile che favorisce la mobilità sociale e professionale, consentendo di non 'rimanere indietro' con il continuo cambiamento di un mercato del lavoro che richiede un costante *upskilling* e *reskilling*:

«[l]a rivoluzione digitale ha mutato profondamente il mondo dell'istruzione, portando modalità di apprendimento nuove e più flessibili.» (CorriereComunicazioni, 2023)

«Digital universities, thanks to their flexibility and accessibility, represent a fundamental tool to overcome the worrying distance in the number of college-educated Italians compared to the rest of Europe.» (Multiversity, 2022)

La precarietà esistenziale e l'impermanenza nelle traiettorie di vita è così legittimata in quanto parte della "logica delle cose" piuttosto che prodotto del capitalismo globale (Harvey, 2007), mentre le istituzioni educative sono relegate nella posizione ancillare di industria produttrice di soggetti "efficienti" ed adattabili (Ball, 1998) e dunque meritevoli di muoversi tra posizioni sociali:

[i]n Italia le università digitali rappresentano uno strumento imprescindibile di aggiornamento delle competenze e l'unica opzione efficace in termini di ascensore sociale, a vantaggio dell'intero sistema produttivo nazionale. (Bruno, 2023)

L'aumento dei Neet, l'alto tasso di abbandono scolastico, il basso numero di laureati e la scarsa diffusione delle competenze digitali mettono in luce, da un lato, la necessità di ripensare la formazione in Italia e dall'altro il ruolo oramai imprescindibile delle Università digitali in termini di ascensore sociale, a vantaggio dell'intero sistema produttivo nazionale. (Il Sole 24 Ore, 2024)

Da questione pubblica e di interesse collettivo, la mobilità sociale viene dunque trasformata in affare individuale e commercializzabile che gli individui possono "acquistare" iscrivendosi alle università della holding Multiversity.

## 6. Conclusioni

L'istituzione delle università telematica in Italia è avvenuta attraverso processi di *market-making* complessi, contestati e tuttora attivi. Inizialmente, lo Stato ha creato un quadro normativo che ha aperto il mercato delle telematiche all'iniziativa privata, in linea con più ampi processi

di europeizzazione delle politiche educative. Successivamente, l'entrata del capitale globale nel mercato locale delle università telematiche ha catalizzato processi di *rescaling* politico (verso la dimensione della tecnofinanza edtech globale) e di *reframing* culturale (basata sul *digital re-schooling* e sull'enfasi neoliberale sulla flessibilità). Oggi, dunque, il mercato delle telematiche è soggetto a processi di reinvenzione e ristrutturazione da parte di professionisti del capitale globale attraverso investimenti cospicui finanziari e discorsivi.

Questi processi profilano l'infiltrazione in Italia di un'industria globale multisettoriale dell'istruzione superiore (Verger et al., 2016) in quanto potente macchinario tecno-economico che può introdurre razionalità, orientamenti e logiche d'azione prima sconosciuti o poco praticati. Si evidenzia infatti la stabilizzazione di una rete globale edtech nel contesto nazionale, tradizionalmente più orientato a logiche localistiche. All'interno di queste reti, i confini tra pubblico e privato, locale e globale, decisori politici e imprenditori diventano sempre più sfumati. Come mostrato nel capitolo, queste reti possono incorporare saperi ed esperienze da domini scientifici, politici, legali, finanziari e filantropici (Grimaldi, 2013), agendo poi *fast policy* attraverso alleanze di influenza, organi di advocacy e interventi diretti nelle istituzioni di istruzione superiore. All'interno di questi processi, l'azione privata non avviene in sostituzione o rottura rispetto alla governance statale, ma piuttosto in coordinamento. La privatizzazione, in altre parole, emerge anche nel caso empirico attraverso forme *soft* e altamente orchestrate (Cone e Brøgger, 2020).

A livello culturale, i processi descritti – il *rescaling* globale del mercato delle telematiche e l'accelerazione edtech – delineano un'espansione nella pervasività dell'egemonia neoliberale nell'istruzione superiore italiana. La tecnologia educativa “flessibile” nelle università virtuali è descritta come l'unico strumento per la mobilità ascendente in un ambiente sociale e lavorativo in costante trasformazione, in cui chi “rimane indietro” rischia l'espulsione sociale.

In un tale scenario, le logiche di *market-making* e la retorica neoliberale si estendono anche alla sfera delle soggettività. Il riposizionamento globale delle università telematiche si accompagna infatti alla fabbricazione di una narrazione che promuove l'imprenditorializzazione del sé dei potenziali studenti. Essi sono chiamati a un processo di continua auto-ottimizzazione che mira alla produzione di soggettività ibride studente-lavoratore: dovrebbero diventare “flessibili” e “adattabili”, pronti ad abbracciare i cambiamenti, resilienti, *future-proof* (Ball, 1998). L'istruzione superiore rischia

così di divenire una transazione in cui il valore del soggetto è misurato in termini di capacità di sopravvivenza in un contesto economico fortemente orientato all'occupabilità.

Come mostrato, questi mercati risultano come esito di investimenti di lunga durata operati da attori eterogenei a livello finanziario, economico e culturale. Essi sono intrinsecamente caratterizzati da frizioni e tensioni, che devono essere gestite quotidianamente attraverso lavori incessanti di manutenzione e riparazione. La ricerca sociologica sui processi di *market-making* può così inquadrare e storicizzare a livello macro-sociale i processi di concettualizzazione e produzione di lunga durata dei mercati, ma anche osservare criticamente gli attriti, le resistenze, i cortocircuiti, le negoziazioni e le visioni alternative che giorno per giorno possono emergere nella vita intima di questi mercati.

*Riferimenti Bibliografici*

- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119–130. <https://doi.org/10.1080/03050069828225>
- Bruno, E. (2023). Formazione digitale ascensore sociale a vantaggio del paese. *Il Sole 24 Ore*. <https://www.ilsole24ore.com/art/formazione-digitale-ascensore-sociale-vantaggio-paese-AEcnzPZC>
- Çalışkan, K., Callon, M. (2009). Economization, part 1: Shifting attention from the economy towards processes of economization. *Economy and Society*, 38(3), 369–398. <https://doi.org/10.1080/03085140903020580>
- Castañeda, L., Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
- Cone, L., Brøgger, K. (2020). Soft privatisation: Mapping an emerging field of European education governance. *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 374–390. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1732194>
- Cone, L., Brøgger, K., Berghmans, M., Decuyper, M., Förschler, A., Grimaldi, E., Hartong, S., Hillman, T., Ideland, M., Landri, P., e altri. (2022). Pandemic Acceleration: Covid-19 and the emergency digitalization of European education. *European Educational Research Journal*, 21(5), 845–868.
- Cornford, J., Pollock, N. (2003). *Putting the University Online: Information, Technology and Organizational Change*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- CorriereComunicazioni (2023). Multiversity, Violante nuovo presidente: ‘Digitale e tecnologie per rinnovare il sistema educativo’—CorCom. <https://www.corrierecomunicazioni.it/lavoro-carriere/competenze/multiversity-violante-nuovo-presidente-digitale-e-tecnologie-per-rinnovare-il-sistema-educativo/>
- Couldry, N., Yu, J. (2018). Deconstructing datafication’s brave new world. *New Media & Society*, 20(12), 4473–4491.
- CRUI (2003). Delibera della CRUI sull’attivazione e il riconoscimento delle Università telematiche (DM 17.04.03). CRUI. [https://www2.crui.it/crui/Delibera%20DEFIN%20CRUI\\_DM%2017\\_4\\_03.pdf](https://www2.crui.it/crui/Delibera%20DEFIN%20CRUI_DM%2017_4_03.pdf)
- De Feo, A., Pitzalis, M. (2018). Le fiere dell’orientamento. La scelta come dramma sociale e come mercato. *Etnografia e Ricerca Qualitativa*, 2/2018. <https://doi.org/10.3240/90881>

- Decuyper, M. (2019). Researching educational apps: Ecologies, technologies, subjectivities and learning regimes. *Learning, Media and Technology*, 44(4), 414–429. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1667824>
- Decuyper, M., Grimaldi, E., Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1–16.
- Espeland, W. N., Sauder, M. (2016). *Engines of Anxiety: Academic Rankings, Reputation and Accountability*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gillespie, T., Boczkowski, P.J., Foot, K. A. (2014). *Media Technologies: Essays on Communication, Materiality, and Society*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Grimaldi, E. (2013). Old and New Markets in Education: Austerity, Standards and ICT as Pushes towards Privatisation(s) in Italy. *European Educational Research Journal*, 12(4), 425–446. <https://doi.org/10.2304/eej.2013.12.4.425>
- Guri-Rosenblit, S. (2001). Virtual Universities: Current Models and Future Trends. *Higher Education in Europe*. <https://doi.org/10.1080/03797720220141807>
- Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Il Sole 24 Ore (2024). Vaccarone ‘La Formazione digitale aiuta le persone a tenere il passo’. *Il Sole 24 Ore*. <https://stream24.ilsole24ore.com/video/economia/vaccarone-la-formazione-digitale-aiuta-persone-tenere-passo/AFOz7S2C>
- Il Sole 24 Ore (2023). Da Multiversity oltre 1 mln € in borse di studio per contrastare il fenomeno dei Neet. *Il Sole 24 Ore*. <https://www.ilsole24ore.com/art/da-multiversity-oltre-1-mln-borse-studio-contrastare-fenomeno-neet-AEpmeZUD>
- Komljenovic, J., Robertson, S. L. (2016). The dynamics of ‘market-making’ in higher education. *Journal of Education Policy*, 31(5), 622–636. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1157732>
- Komljenovic, J., Sellar, S., Birch, K., Hansen, M. (2024). Assetisation of higher education’s digital disruption. In *World Yearbook of Education 2024* (pp. 122–139). Abingdon, UK: Routledge.
- Komljenovic, J., Williamson, B. (2023). Capitalising the future of higher education: Investors in education technology and the case of Emerge Education. In *Research Handbook on the Transformation of Higher Education* (pp. 207–221). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Lawn, M., Grek, S. (2012). *Europeanizing Education: Governing a new policy space*. London: Symposium Books Ltd.

- Multiversity (2022). Accordo per l'acquisizione dell'Università Telematica San Raffaele. [https://bebeez.it/wp-content/uploads/2022/08/2022.07.31-USR\\_Multiversity\\_CS-comm\\_ITA.pdf](https://bebeez.it/wp-content/uploads/2022/08/2022.07.31-USR_Multiversity_CS-comm_ITA.pdf)
- Muniesa, F., Millo, Y., Callon, M. (2007). An Introduction to Market Devices. *The Sociological Review*, 55(2\_suppl), 1–12. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2007.00727.x>
- MUR (2013). Commissione di studio sulle problematiche afferenti alle Università telematiche istituita con DM 429 del 3 giugno 2013. Rome: MUR. [https://www.istruzione.it/allegati/relazione\\_conclusiva\\_commissione\\_studio\\_universita\\_telematiche.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/relazione_conclusiva_commissione_studio_universita_telematiche.pdf)
- MUR (2024). USTAT. <http://ustat.mur.gov.it/>
- Normand, R. (2016). The Changing Epistemic Governance of European Education: The Fabrication of the Homo Academicus Europeanus?. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-31776-2>
- Ozga, J. (2009). Governing Education Through Data in England: From Regulation to Self-Evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149–162.
- Regmi, K. D. (2019). Critical policy sociology: Key underlying assumptions and their implications for educational policy research. *International Journal of Research e Method in Education*, 42(1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1398228>
- Ryan, S., Scott, B., Freeman, H., Patel, D. (2000). *The Virtual University: The Internet and Resource-based Learning*. London: Routledge.
- Selwyn, N. (2013). Discourses of digital 'disruption' in education: A critical analysis. In *Proceedings of the Fifth International Roundtable on Discourse Analysis* (pp. 1–28). Hong Kong: City University Hong Kong.
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S., e Johnson, N. (2016). Toward a digital sociology of school. In J. Daniels, K. Gregory, e T. McMillan Cottom (Eds.), *Digital Sociologies* (pp. 143–158). Bristol, UK: Policy Press.
- Srnicek, N. (2017). *Platform capitalism*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Tait, A. (2008). What are open universities for? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 23(2), 85–93. <https://doi.org/10.1080/02680510802051871>
- Verger, A., Lubienski, C., Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2016). *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. Abingdon, UK: Routledge.
- Williamson, B. (2020). Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e) valuation of higher education. *Critical Studies in Education*, 1–17.

Williamson, B., Hogan, A. (2020). Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19. *Education International*, July 2020.

Williamson, B., Macgilchrist, F., Potter, J. (2021). Covid-19 controversies and critical research in digital education. *Learning, Media and Technology*, 46(2), 117–127.