

*Dalla riproduzione alla produzione di sapere.  
L'avvicinamento alla ricerca nei processi di apprendimento*

Alessio Ceccherelli\*

1. *Riforme e cortocircuiti*

Da almeno 40 anni, l'educazione universitaria sta attraversando un processo trasformativo caratterizzato da molteplici riforme che, dal DM 509/1999 alla legge 79/2022 fino al recente disegno di legge dell'agosto 2024, hanno toccato e toccano diversi aspetti del sistema accademico nazionale, dalla governance al meccanismo di reclutamento, con un'inevitabile ricaduta sulla ricerca e (seppur in modo meno visibile) sulla didattica. A giudicare dalle tante analisi che nel tempo sono state condotte, si tratta probabilmente di una trasformazione più continua che profonda. All'interno di una dinamica strutturale tra conservazione e cambiamento (Moscati 1997), che comunque interessa l'università così come la scuola e le altre istituzioni sociali, nella letteratura scientifica si è infatti, da un lato, dato rilievo all'impatto che il New Public Management e l'approccio neoliberale hanno avuto sull'ideazione e la formulazione di queste riforme (Commisso 2013; Facchini, Fia & Sacconi 2018; Facchini & Fia 2021); dall'altro si è invece messo in evidenza come il ruolo della regolamentazione statale centrale continui a essere preponderante (Donina, Meoli & Paleari 2014; Ramajoli 2020), tendendo semmai a una maggiore tecnicizzazione e burocratizzazione (Ilardi 2020).

Al di là dei diversi punti di vista sull'effettiva incidenza delle riforme e sul rapporto tra eteronomia e autonomia locale, alcuni elementi meritano una riflessione, perché latori di conseguenze su più piani. La strutturale richiesta di fondi, necessari al funzionamento della macchina universitaria, si scontra con una disponibilità di risorse che – al netto dell'inflazione – tende a diminuire<sup>1</sup>, quando non a essere esplicitamente ridotta<sup>2</sup>. Questo

---

\* Università degli Studi "Link Campus University"

<sup>1</sup> <https://m.flcgil.it/universita/ffo-2024-una-gelata-estiva-che-annuncia-un-nuovo-lungo-inverno-per-l-universita-pubblica-del-nostro-paese.flc>

<sup>2</sup> <https://www.roars.it/la-manina-sulla-bozza-del-ffo-2024/>

spinge di fatto gli atenei, anche quelli pubblici, ad attuare strategie basate in modo più o meno evidente su logiche che non fatichiamo a definire neoliberiste, finalizzate a ridurre i costi e ad ampliare il numero di studenti/clienti (De Feo & Pitzalis 2017). Sebbene, per legge, le entrate derivanti dalle tasse universitarie non possano superare il 20% del Fondo di Finanziamento Ordinario, è altresì vero che uno dei criteri per stabilire l'entità del FFO è proprio la numerosità degli iscritti. Allo stesso tempo, è importante per un ateneo limitare il numero di contratti di docenza esterni, privilegiando docenti incardinati, sia per un discorso economico che di ampiezza dell'offerta formativa possibile. Il problema (uno dei problemi) è che il ritmo di reclutamento di nuovi ricercatori non sembra essere sufficiente rispetto al numero di iscritti e alle esigenze formative della contemporaneità<sup>3</sup>; e, comunque, la logica alla base della chiamata non si fonda necessariamente sull'effettivo bisogno didattico, ma segue altri criteri.

Se stiamo insistendo su questi e non su altri punti altrettanto rilevanti nel quadro più ampio dell'attuale situazione universitaria, è proprio perché essi generano, o possono generare, specialmente in certi corsi di laurea triennali e in certe discipline, un cortocircuito di carattere didattico e, a cascata, educativo: quello tra numero di docenti e numero di studenti. Si tratta di una discrasia che facilita il ricorso a strategie didattiche e docimologiche conservative, uniformate, in buona parte automatizzabili, con un'attenzione prevalente alla valutazione quantitativa piuttosto che alla comprensione critica (Biggs & Tang 2011), accentuando una situazione che è del resto storica in ambito accademico. Ecco allora la preferenza per prove strutturate (per lo più test a risposta multipla) e semi-strutturate; ed ecco l'inevitabile riduzione, quando non cancellazione, delle prove orali, divenute troppo onerose da sostenere per un singolo docente a fronte di centinaia di studenti. Il risultato è il rafforzamento di una dicotomia insegnamento/apprendimento costruita sull'idea di riproduzione del sapere, in cui gli studenti sono incentivati a memorizzare nozioni e informazioni già note e consolidate, piuttosto che a sviluppare competenze analitiche e critiche nella produzione di nuovo sapere.

Si tratta, a ben vedere, di un ulteriore cortocircuito, se non proprio di un paradosso, che mette in contrasto due diverse visioni: da un lato, la logica riproduttiva tende a conservare il sapere, a standardizzarlo, per rendere più agevole l'apprendimento, ma stimolando così un'idea autoreferenziale e un po' inerte di conoscenza; dall'altro, le politiche universitarie più recenti – in parte ma non del tutto in virtù di un'influenza neoliberale –

---

<sup>3</sup> <https://ustat.mur.gov.it/dati/didattica/italia/atenei#personale>

spingono invece per l'acquisizione di competenze "spendibili" nel mercato del lavoro, dando gran luce sui siti web agli sbocchi lavorativi dei corsi di laurea. Come sollecitare competenze simili, complesse, siano esse tecniche o trasversali, quando gli insegnamenti (almeno alcuni di essi) sono in qualche modo costretti a ridurre la complessità derivante da grandi numeri di studenti? Qui va in realtà aperta una parentesi, in quanto la propensione a reiterare approcci docimologici strutturati e tradizionali è solo in parte legata al problema della quantità di studenti, e discende dalla sostanziale mancanza di attenzione alla preparazione didattica dei docenti universitari. Nell'agenda pubblica, il dibattito è molto acceso per quel che concerne la formazione iniziale degli insegnanti di scuola, sia dal lato scientifico che da quello politico, ma è praticamente assente per quelli universitari, sebbene si riscontri un'attenzione crescente nella letteratura scientifica (Feixas & Euler 2013; Felisatti & Serbati 2017; Feltrin 2020; Coggi 2022; Loiodice 2022).

C'è infine un terzo cortocircuito, strettamente legato agli altri. Che ne è dell'idea di ricerca in tutto questo? Se è vero che, insieme alla didattica, la ricerca è l'altra grande colonna su cui è costruito l'edificio universitario, come è possibile stimolare curiosità e attitudini euristiche se il percorso di studi è teso, da un lato, al mercato del lavoro, e, dall'altro, alla riduzione della complessità didattica (sia essa dovuta alla numerosità degli studenti o a una sostanziale inerzia metodologica)?

Di seguito viene descritta un'esperienza didattica con un alto grado di sperimentazione, soprattutto rispetto all'aspetto valutativo. Si tratta di un tentativo che ha cercato e sta cercando di tenere insieme le diverse variabili in gioco, consapevoli del fatto che esse sono spesso contraddittorie e che è dunque necessario scendere a qualche compromesso. L'approccio adottato ha, comunque, cercato di bilanciare le tradizionali modalità di insegnamento e valutazione con attività di ricerca che stimolassero la produzione di conoscenza.

## *2. Racconto di un'esperienza didattica*

La sperimentazione ha riguardato l'insegnamento di Sociologia dell'Educazione, parte di un corso di studi triennale in modalità mista presso l'Università di Roma Tor Vergata. In particolare, l'insegnamento è stato svolto online, con due momenti in presenza: quello iniziale, di breve illustrazione del percorso didattico e della struttura dell'insegnamento; e quello finale,

riservato alla presentazione dei lavori di gruppo e articolato in due o tre mezze mattinate, a seconda del numero dei gruppi e degli argomenti di ricerca scelti (circa 200 partecipanti ogni anno). Negli ultimi quattro anni accademici, gli iscritti complessivi all'esame sono stati circa 1750, con una media di quasi 500 studenti all'anno. Con questi numeri, è stato necessario impostare la didattica in modo da poter gestire la complessità senza svilire troppo la qualità della relazione docente/studente, ma al tempo stesso senza obbligare il docente a impiegare tempi e risorse esorbitanti rispetto al resto della sua attività accademica.

La prima scelta didattica è stata quella di eliminare la differenziazione tra studente frequentante e studente non frequentante a vantaggio di quella tra modalità di gruppo e modalità individuale. Trattandosi di un insegnamento online e avendo a disposizione le registrazioni delle lezioni, gli studenti hanno potuto decidere come usufruire delle nozioni impartite senza vedere pregiudicata la possibilità di partecipare alla modalità di gruppo, normalmente riservata ai frequentanti. Questa impostazione viene incontro a due questioni: la prima è di carattere metodologico ed epistemologico, in quanto siamo convinti dell'importanza dell'attività collaborativa sia per stimolare competenze trasversali di negoziazione, di *problem solving*, di team working utili alla crescita personale e ai futuri contesti lavorativi (Johnson & Johnson 2009; Ragone, Ceccherelli e Ilardi 2011; Abegglen, Burns, e Sinfield 2023), sia per contrastare "termostaticamente" – riprendendo quanto espresso nell'approccio ecologico di Postman (1979) – la tendenza culturale e sociale all'individualismo e alla competizione. L'altra questione è prettamente funzionale: la suddivisione degli studenti in gruppi riduce la quantità di elaborati da valutare, consentendo così una riduzione della complessità almeno dal punto di vista numerico. Questo richiede ovviamente un (primo) compromesso, in quanto per ragioni di tempi a disposizione, i gruppi sono stati composti anche da 10-11 persone, pregiudicando non poco l'efficacia della collaborazione interna al gruppo stesso, la cui composizione ideale è di 4-5 persone (Slavin 1995; Johnson & Johnson 2009).

La seconda scelta didattica ha riguardato l'impianto valutativo. Innanzitutto, il "cosa": quali aspetti valutare della preparazione degli studenti? Quindi il "come": quali strumenti e quali modalità utilizzare per misurare il livello di questa preparazione? Questa scelta prescinde dal caso specifico, prendendo volutamente in considerazione diverse dimensioni e diversi oggetti dell'apprendere (Corsini 2023): le nozioni teoriche e concettuali principali presenti nei manuali in programma, la capacità di argomen-

tare le implicazioni derivanti da queste nozioni, la capacità di affrontare un compito elaborato teso alla predisposizione e “costruzione” di un artefatto cognitivo (Hutchins 1999; Rossi 2016; Ragone & Ceccherelli 2022), spostandosi dunque da una performance riproduttiva di un sapere noto a una produttiva di sapere inedito. Le varie dimensioni sono state suddivise in prove differenti, ognuna con un differente punteggio, e richiedendo ciascuna una diversa abilità da parte dello studente e un diverso giudizio da parte del docente: le nozioni sono state oggetto di test strutturati a risposta chiusa, con assegnazione automatica del punteggio; la capacità argomentativa è stata invece l’oggetto di domande a risposta aperta, in cui l’assegnazione del punteggio è stata manuale e non di rado accompagnata da brevi feedback da parte del docente; l’elaborato complesso è stato infine il contenuto di un project work da consegnare in una relazione scritta e da presentare poi oralmente, con un punteggio associato a un commento più o meno lungo del docente. La somma dei vari punteggi ottenuti ha costituito il voto finale<sup>4</sup>.

Attività	Punti
Test a risposta multipla sui libri di testo	6
Test a risposta aperta sui libri di testo	6
Test a risposta aperta sul libro a scelta	6
Project Work [scritto e orale]	15
Totale	33

*Tabella 1 - Articolazione delle prove d’esame*

Anche in questo caso, la ragione di tale articolazione è duplice: dal punto di vista dello studente, il voto finale non è più solo espressione della soggettività del professore e della sua capacità di giudizio, ma è l’esito di una composizione variegata e attenta ad aspetti differenti dell’apprendere, correlati a criteri di valutazione trasparenti esplicitati nella spiegazione delle prove; dal punto di vista del docente, l’articolazione del voto aiuta a gestire la numerosità, e a ridurre l’incidenza del plagio (sempre presente) e dei possibili effetti distorsivi legati alla valutazione (anche essi non eliminabili del tutto). Il compromesso da accettare è quello di dover aumentare notevolmente il tempo dedicato alla valutazione, con la convinzione, però, di offrire una qualità maggiore in termini di apprendimento.

<sup>4</sup> Il punteggio massimo ottenibile va oltre 30 per consentire agli studenti di recuperare eventuali difficoltà in una o più prove. Solo il 33 equivale a 30 e lode.

Il project work ha rappresentato, di per sé, la terza scelta didattica, quella esplicitamente legata al tentativo di avvicinamento alla metodologia e alla pratica della ricerca. Questa prova è quella che più di altre ha spostato l'attenzione sulla natura performativa dell'apprendimento (Saljo 2010) e sull'importanza della negoziazione e del feedback come elementi di arricchimento della relazione didattica (Biggs & Tang 2011; Hattie & Timperley 2007; Vasilev et al. 2024). Gli studenti, sia nella modalità di gruppo che in quella individuale, sono stati coinvolti in una ricerca di tipo desk: attraverso una griglia di analisi predisposta dal docente e composta di dimensioni, criteri e indicatori, gli studenti hanno dovuto prendere in esame alcune rappresentazioni mediali della scuola o opere che trattassero i temi dell'educazione anche in contesti non formali o informali. Sono stati dunque analizzati romanzi, racconti, film, serie tv, canzoni, videogiochi, fumetti, pièce teatrali, dal XIX al XXI secolo. Questa fase di analisi era preliminare alla fase di interpretazione delle informazioni raccolte: nella parte conclusiva del project work era infatti richiesto di leggere trasversalmente le diverse opere nel tentativo di mettere in luce punti di contatto, elementi ricorrenti, differenze, e cercare di delineare un quadro complessivo circa la percezione della scuola e dell'educazione presente nel campione di analisi a disposizione. Riguardo al campione, va detto che prima ancora del lavoro vero e proprio gli studenti (sia in gruppo che individualmente) hanno dovuto ricercare e proporre liste di opere, che potevano essere accolte o modificate, con suggerimenti e annotazioni di eventuali incongruenze.

La struttura complessiva qui descritta ha richiesto non solo i già citati compromessi, ma anche aggiustamenti continui di anno in anno, sulla base dei feedback raccolti: diversa attribuzione dei punteggi delle varie prove d'esame, diversa modalità di valutazione della terza prova, e – in particolare – diversa modalità di project work. Al fine di rendere meno dispersivo il campione di analisi, infatti, anno dopo anno esso è stato connotato in modo sempre più specifico, facendo sì che i gruppi arrivassero a essere incentrati su un solo medium, una sola nazione e un periodo temporale specifico (es.: Cinema Italiano 1940-1979, Serie TV USA 2010-2022, Letteratura francese 1990-2022); al tempo stesso gli studenti in modalità individuale, da un'iniziale libertà di movimento hanno dovuto negli anni successivi limitarsi a un medium specifico, una nazione specifica, un lasso temporale di massimo 15 anni e un criterio ulteriore di selezione (opere riguardanti il bullismo, o l'inclusione, o la disabilità, o incentrate sulla figura del docente, o ambientate in quartieri degradati, etc.). Questi dettagli servono a far comprendere il lavoro di ascolto e di sistemazione continua

richiesti da un'impostazione sperimentale. Nell'ultimo anno, per evitare ripetizioni, si è deciso di modificare ulteriormente il lavoro portando gli studenti a occuparsi degli elaborati dei loro colleghi degli anni precedenti: essi hanno dovuto svolgere sostanzialmente un lavoro di meta-analisi, sistematizzando le informazioni raccolte attraverso un foglio di calcolo costruito dal docente ed estrapolando dunque nuove informazioni, interessanti soprattutto dal punto di vista statistico e diacronico.

Oltre a queste tipologie di analisi desk, sempre per ridurre il tasso di ripetizione ma anche per introdurre un diverso approccio di indagine, negli ultimi due anni è stata resa possibile la scelta di una ricerca di tipo field, con la somministrazione di interviste strutturate a campioni omogenei sia dal punto di vista anagrafico (esperienza scolastica in determinati periodi temporali) che territoriale (esperienza scolastica in zona rurale, zona urbana di grandi o piccole dimensioni, zona periferica o centrale). La struttura del lavoro era in tutto e per tutto simile alla variante desk: svolgimento delle interviste sulla base di una traccia fornita dal docente; analisi e interpretazione trasversale delle informazioni raccolte, con lo scopo di far emergere una percezione e una rappresentazione complessiva del periodo scolastico in un certo territorio e in un certo momento storico.

### *3. Qualche considerazione*

Dopo quattro anni di sperimentazione si possono tratteggiare alcune considerazioni in merito all'efficacia e all'opportunità di un approccio simile. Gli studenti, pur continuando a partecipare a test strutturati, hanno potuto cimentarsi anche in progetti di ricerca che li hanno coinvolti attivamente nella costruzione del sapere. E questo è un risultato di per sé, al di là della qualità effettiva dei lavori svolti e – indirettamente – dell'apprendimento.

Dalla prospettiva della progettazione didattica, questo approccio ha, come detto, richiesto qualche compromesso, dovuto in gran parte proprio alla numerosità degli studenti. Con numeri minori la composizione dei gruppi sarebbe stata senz'altro più adeguata ed efficace, sia in termini quantitativi che per quanto concerne le modalità di composizione (i gruppi si sono creati spontaneamente sulla base di relazioni già presenti o in modo del tutto casuale); e anche la fase di negoziazione tra docente e allievi avrebbe potuto essere più ricca e interessante. Il continuo accomodamento

è stato un'operazione didatticamente indispensabile. Esso ha apportato miglioramenti riscontrabili sia nella gestione d'insieme, sia negli esiti delle prove: l'ultimo anno è stato senza dubbio il migliore dal punto di vista della coerenza complessiva e del bilanciamento tra le diverse prove d'esame. Rispetto al primo anno, al docente è stato richiesto però più impegno, e dunque più tempo, nella fase di valutazione.

Venendo all'apprendimento, e in particolare al project work, la qualità dei lavori svolti è stata molto variabile, sia nella modalità di gruppo che in quella individuale, nonostante siano stati forniti strumenti comuni (la griglia di analisi e la traccia di intervista) e siano state impiegate ogni anno ore di lezione per spiegare le modalità di svolgimento, corredate di esempi concreti. Per moderare questa difformità, nell'ultimo anno si è deciso di mettere a disposizione degli studenti esempi di ottime analisi svolte negli anni precedenti, per dare un'idea del modo in cui si sarebbe dovuta impostare e portare avanti la ricerca nelle sue diverse fasi. Il risultato è stato positivo per un verso (la qualità media dei lavori è senz'altro aumentata), ma negativo per un altro (l'approccio alla ricerca si è standardizzato, divenendo quasi una meccanica applicazione delle informazioni raccolte dentro una cornice preimpostata, tanto che i lavori finiscono ormai col somigliarsi un po' tutti).

Va segnalato che, nel momento in cui è stata resa disponibile, la modalità di indagine field ha riscosso un successo maggiore. Forse l'idea dell'intervista è risultata più familiare rispetto all'analisi di un prodotto mediale, o forse è stata ritenuta più semplice da svolgere (un conto è fare domande e raccogliere risposte, un altro è cercare di comprendere un'opera al di là della sua trama e degli aspetti di superficie). A giudicare dagli elaborati svolti, in effetti, la qualità è stata mediamente più alta rispetto alla modalità desk.

In entrambi gli approcci di indagine, le criticità più grandi sono state due. La prima si colloca nel passaggio dalla raccolta dati alla loro interpretazione. Molti studenti non sono stati in grado di mettere in relazione le informazioni raccolte e confrontarle: alcuni hanno semplicemente descritto di nuovo quanto raccolto; altri hanno proposto osservazioni impressionistiche e superficiali, senza riuscire a bilanciare il riferimento ai dati di partenza con la loro possibile interpretazione. L'altra grande criticità riguarda la tendenza a fare assunti o confronti di carattere generale partendo da un campione ridotto (se i gruppi hanno lavorato su un campione tra i 40 e i 60 intervistati, nei lavori individuali il numero di persone intervistate è stato di 5 o 6). Le considerazioni conclusive tendevano non di rado ad ampliarsi fino a voler descrivere un'intera generazione, o un'intera epoca, oppure si è tentato un confronto tra territori diversi che era però particolarmente

problematico dal punto di vista scientifico, proprio in virtù della scarsa numerosità. Il commento del docente, sia verbale che scritto, ha sempre sottolineato questo problema, non solo per fornire ulteriore riscontro sull'apprendimento, ma anche per aumentare la consapevolezza sulla qualità della loro esperienza di ricerca.

Queste ingenuità sono state evidenziate nella formulazione del commento da parte del docente, e hanno rappresentato pertanto il momento finale dell'apprendimento. Sono ingenuità che mettono in risalto l'azzardo che si è osato in fase di progettazione didattica. Chiedere a giovani poco più che ventenni, con pochissima o nessuna esperienza di ricerca, di raccogliere informazioni, costruire dati e tentare di interpretarli è stato sicuramente audace, ma la motivazione di questa scelta sta nel discorso epistemologico di fondo: la transizione dalla riproduzione alla produzione di conoscenza nell'insegnamento universitario non è solo desiderabile, ma necessaria per formare soggetti che siano non solo depositari di informazioni, ma anche possibili creatori di nuovo sapere. Si tratta, cioè, di stimolare un atteggiamento culturale verso il concetto stesso di conoscenza, che non è dato una volta per tutte, ma va costantemente negoziato (Watzlawick 1988; Spinelli 2009), messo a confronto con nuove informazioni, nuove scoperte, nuovi eventi, nuove percezioni, nuove esperienze, nuovi punti di vista. Se però l'esperienza di apprendimento (prima scolastica e poi universitaria) si basa per 15-20 anni esclusivamente o quasi sull'idea che il sapere è quello contenuto nei libri, diventa complicato per un giovane (e non solo per un giovane) muoversi nel mare magnum di una realtà costruita da informazioni in costante evoluzione, e oggi sempre più soggette a obsolescenza e falsificazione. L'atteggiamento euristico, insomma, prescinde dal dover o voler fare della ricerca il proprio mestiere; è piuttosto un esercizio di scetticismo (Moriggi 2024), un allenamento a leggere la realtà in modo attivo (o, se non altro, meno passivo).

Una nota a latere merita il contesto specifico in cui si è tenuto l'insegnamento. Essendo stato svolto a distanza, si è potuto usufruire di un ambiente online che ha consentito non solo una gestione efficace dell'intero processo (lezioni, prove d'esame, forum di servizio e di coordinamento), ma un tracciamento dell'attività dello studente impossibile in un contesto d'aula tradizionale. Questo, per mettere in evidenza quanto l'utilizzo di ambienti digitali, pensati appositamente per la didattica, sia di notevole aiuto per aumentare la qualità e l'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento, a prescindere dal fatto che l'insegnamento venga svolto in presenza o a distanza.

Per concludere, e per riassumere, il passaggio dalla riproduzione alla produzione di conoscenza rappresenta una sfida significativa nel contesto universitario contemporaneo, dove le risorse limitate spesso spingono verso approcci didattici più semplici e standardizzati. Tuttavia, come dimostrato dall'esperienza descritta, con un'adeguata progettazione didattica è possibile integrare elementi di ricerca anche in contesti con numeri elevati di studenti, promuovendo un apprendimento più profondo e significativo. Questo approccio non solo prepara meglio gli studenti al mondo del lavoro, ma li introduce anche ai principi fondamentali della ricerca, a nostro avviso un elemento chiave di cittadinanza.

*Riferimenti bibliografici*

- Abegglen, S., Burns, T., Sinfield, S. (Eds.) (2023). *Collaboration in Higher Education. A New Ecology of Practice*. London: Bloomsbury.
- Biggs, J., Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (4<sup>th</sup> ed). Maidenhead (UK): Open University Press.
- Coggi, C. (a cura di) (2022). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi* IRIDI. Milano: Franco Angeli.
- Commisso, G. (2013). Governance and Conflict in the University: The Mobilization of Italian Researchers against Neoliberal Reform. *Journal of Education Policy*, 28(2), 157-177. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.695805>
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: Franco Angeli.
- De Feo, A., Pitzalis, M., (2017). Service or market logic? The restructuring of the tertiary education system in Italy. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2/2017, 219-250. doi: 10.1423/87308
- Donina, D., Meoli, M., Paleari, S. (2014). Higher Education Reform in Italy: Tightening Regulation Instead of Steering at a Distance. *Higher Education Policy*. 28(2), 215-234.
- Facchini, C., Fia, M., Sacconi, L. (2018). La governance universitaria in Italia, tra mutamento legislativo e adattamento istituzionale. *Politiche Sociali, Social Policies*, 3/2018, 363-386. doi: 10.7389/91916
- Facchini, C., Fia, M. (2021). Public Sector Reform in Italian Higher Education: The Governance Transformation of the Universities - A Comparison Among Perceptions of Rectors and Department Chairs. *Higher Education Policy*, 34, 560-581. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00152-2>
- Feixas, M., Euler, D. (2013). Academics as teachers: New approaches to teaching and learning and implications for professional development programmes. *International HETL Review*, 2(12). URL: <https://www.hetl.org/feature-articles/academics-as-teachers-new-approaches-to-teaching-and-learning>. Consultato il 18/08/2024.
- Felisatti, E., Serbati, A. (a cura di) (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Feltrin, P. (2020). *Modelli e strumenti per la didattica universitaria*. Bologna: il Mulino.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

- Hutchins, E. (1999). *Cognitive Artifacts*, in R. A. Wilson, F. C. Keil (Eds.). *MIT Encyclopedia of Cognitive Sciences*. Cambridge (USA): MIT Press.
- Ilardi, E. (2020). L'impero della burocrazia. Una riflessione su istituzioni, emergenza e formazione a partire dall'epidemia di COVID-19. *Mediascapes Journal*, (15), 108–117.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2009). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5th ed.). Allyn & Bacon: Boston, MA.
- Loiodice, I. (2022). “Qualità della formazione iniziale e continua dei docenti per la qualità dei sistemi formativi, scolastici e universitari. L'esperienza dell'Università di Foggia”, in A. De Vivo, M. Michellini, M. Striano (a cura di). *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione?* Napoli: Guida.
- Moriggi, S. (a cura di) (2024). *Postmedialità. Società ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moscato, R. (1997). Chi governa l'università. Il mondo accademico italiano tra conservazione e mutamento. Napoli: Liguori.
- Ministero dell'Università e della Ricerca. *Portale dei dati dell'istruzione superiore*, <https://ustat.mur.gov.it/dati/didattica/italia/atenei#personale>. Consultato il 20/08/2024.
- Postman, N. (1979). *Teaching as Conserving Activity*. New York: Delacorte Press, trad. it. *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*. Roma: Armando, 2019.
- Ragone, G., Ceccherelli, A., Ilardi, E. (2011). L'università delle reti. *Scuola democratica*, 3/2011, 91-114.
- Ragone, G., Ceccherelli, A. (2021). Apprendere nell'atelier artigiano dei media. *Sociologia della comunicazione*, 62/2021, XXXII, 105-120. doi: 10.3280/SC2021-062007
- Ramajoli, M. (2020). “La mai attuata autonomia universitaria”, in A. Marra (a cura di), *L'autonomia universitaria del nuovo millennio*. Roma: Aracne.
- Rossi, P.G. (2016). Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica. *Pedagogia oggi*, 2, 11-26.
- Saljo, R. (2010). Digital Tools and Challenges to Institutional Traditions of Learning: Technologies, Social Memory and the Performative Nature of Learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 53-64.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Spinelli, A. (2009). *Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo*. Napoli: Liguori.

- Vasilev, Y., Vasileva, P., Batova, O., Tsvetkova, A. (2024). Assessment of Factors Influencing Educational Effectiveness in Higher Educational Institutions. *Sustainability*, 16, 4886. <https://doi.org/10.3390/su16124886>
- Watzlawick, P. (a cura di) (1988). *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*. Milano: Feltrinelli.