

BRICKS | OPEN

# Massive Open Online Courses: potenzialità e limiti di una risorsa (quasi) open

*a cura di:*  
Valentina Goglio



MOOCs, Europa, Lifelong learning

Dopo una panoramica sulla storia del movimento *Open Education* proposta da Fabio Nascimbeni sul numero 2/2022 ([vedi qui](#)), la rubrica "Open" prosegue con un approfondimento sul tema dei *Massive Open Online Courses* (MOOCs), la loro diffusione in Europa ed una riflessione su loro limiti e potenzialità per la formazione degli adulti nel sistema italiano.

## **Forse ormai tutti conoscono i MOOCs...**

Nel numero precedente di BRICKs Fabio Nascimbeni (2022) ha introdotto il fenomeno dei *Massive Open Online Courses* (MOOCs) e il loro rapporto con il movimento *Open Education*. Come ricordato in quella sede il termine "MOOC" circolava già nel 2008 e in queste prime fasi faceva principalmente riferimento al modello pedagogico dei cMOOC (MOOC connettivisti), basati su un approccio connettivista incentrato sulla collaborazione e la produzione condivisa di conoscenza (Siemens, 2013). Tuttavia, la forma che è poi diventata più popolare a partire dal 2012 è quella degli xMOOCs (extended MOOCs), lanciati nell'autunno 2011 dall'iniziativa di alcuni docenti dell'Università di Stanford, presto seguiti da altri colleghi in università di élite come MIT e Harvard. Si tratta di una versione meno interattiva rispetto ai cMOOCs, che replicava la forma tradizionale dei corsi universitari con programmi di insegnamento strutturati sotto forma di lezioni e verifiche, secondo un modello pedagogico basato sulla figura dell'insegnante come esperto (Blackmon & Major, 2016).

A partire dal 2012 questi MOOCs sono stati oggetto di una parabola mediatica molto pervasiva, che li ha presentati come una rivoluzione per il mondo dell'istruzione, esaltandone le potenzialità di democratizzazione dell'accesso all'istruzione. Il clamore mediatico è stato tale che il 2012 è stato definito *The year of the MOOCs* (Pappano, 2012), e alcuni sostenitori pronosticavano l'arrivo di uno "tsunami" che avrebbe rivoluzionato l'istruzione superiore spazzando via la maggioranza degli istituti di istruzione superiore (Auletta, 2012). Negli anni successivi la parabola mediatica si è rapidamente sgonfiata e mentre il termine MOOCs era quasi sparito dal campo visivo dei media, in tutto il mondo continuava a crescere il numero di iscritti, così come le piattaforme su cui erano disponibili questi corsi. Il numero di iscritti ai MOOCs ha infatti avuto un andamento in costante crescita, come confermano le stime di Class Central, il principale sito web specializzato sul tema. Il numero stimato di utenti registrati è passato da circa 17 milioni su 2.400 corsi disponibili nel 2014 (Shah, 2014) a 120 milioni di utenti su un totale di 13.500 corsi nell'anno precedente la pandemia, il 2019 (Shah, 2019).

L'esplosione della pandemia da COVID-19 e le misure di *lockdown* conseguenti hanno rivitalizzato l'interesse per i MOOCs, tanto che nel solo mese di Aprile 2020 le tre principali piattaforme di MOOCs a livello globale (Coursera, edX e FutureLearn) hanno ricevuto un numero di nuovi iscritti pari a quello di tutto l'anno precedente. Alla fine del 2021 il numero totale di studenti iscritti ai MOOC (Cina esclusa) ha raggiunto 220 milioni, facendo parlare di un *Second year of the MOOCs* (Shah, 2020, 2021). Questa attenzione è stata registrata anche in Italia, dove si stimano circa 980 MOOCs, realizzati da 28 università italiane (Goglio & Nascimbeni, 2021).

In questa nuova ondata di interesse sui media trapela la percezione di una (inaspettata) 'resurrezione' del fenomeno dei MOOCs nel dibattito pubblico. Una sorta di seconda opportunità per promuovere questi

corsi come innovativi, inclusivi e accessibili ma soprattutto utili a far fronte ai bisogni dell'istruzione a distanza durante il periodo dell'emergenza COVID-19 (Il Sole 24 ore, 2020, p. 24; Reda & Kerr, 2020), trascurando però altre forme di *Open Education*.

## Due modelli a confronto

Se è vero che i primissimi MOOCs sono stati lanciati negli USA, nel corso degli anni successivi questi corsi si sono diffusi ampiamente anche in Europa, non solo in termini di utenti iscritti ma anche di quantità di corsi attivati e di istituzioni partecipanti. Il modello di diffusione che caratterizza i MOOCs in Europa, nonostante sia nato in seguito alla "MOOC-mania" degli anni 2012-13 (Meisenhelder, 2013) si distingue dall'esperienza statunitense per alcuni importanti elementi. Infatti, sebbene il contesto europeo non si possa considerare uniforme poiché la responsabilità dell'organizzazione dell'istruzione rimane competenza degli stati nazionali, le caratteristiche storiche e sociali dei due contesti, hanno influenzato significativamente i modi e i tempi in cui questa forma di istruzione e formazione a distanza si è diffusa nelle due aree geografiche, secondo un processo di *path dependence* (North, 1990).

In Europa si contano:

- una piattaforma in grado di competere a livello globale con gli altri attori commerciali *mainstream*, FutureLearn,
- due piattaforme pan-europee, OpenUpEd ed EMMA,
- sei iniziative nazionali o regionali (MiríadaX, France Université Numérique (FUN), EduOpen, Federica Weblearning, iVersity),
- e una moltitudine di altre iniziative portate avanti da singole università su proprie piattaforme istituzionali (tabella 1).

**Tabella 1 Principali piattaforme MOOC europee**

<b>Piattaforma</b>	<b>Anno di fondazione</b>	<b>Paese di fondazione</b>	<b>Modello di business</b>
OpenUpEd	2013	Europa	Non-profit
EMMA	2014	Europa	Non-profit
Future Learn	2012	Regno Unito	For profit
MiríadaX	2013	Spagna	For-profit
France Université Numérique (FUN)	2013	France	non-profit

EduOpen	2016	Italia	non-profit
Federica	2008	Italia	non-profit
iVersity	2013	Germania	non-profit

Fonte: Goglio (2022)

Ad eccezione di FutureLearn, che compete a livello globale con Coursera ed edX e segue le loro stesse strategie commerciali, le altre iniziative europee si distinguono da quelle nordamericane per tre fattori chiave: i) il tipo di attori coinvolti; (ii) la logica istituzionale che guida le iniziative europee; (iii) la struttura dell'offerta MOOC.

Per quanto riguarda il tipo di attori coinvolti, le numerose iniziative MOOC europee, regionali o nazionali, sono state sostenute sin dall'inizio da un ruolo attivo e partecipativo delle organizzazioni governative sopra-nazionali come la Commissione Europea (e.g. OpenEdUp, EMMA) o dei governi nazionali (e.g. FUN). Nel contesto europeo gli attori pubblici sono stati i principali fattori abilitanti (sebbene non gli unici) della diffusione dei MOOCs in Europa, contrapposto invece all'attivismo e imprenditorialità di alcuni singoli docenti in USA. Ciò ha portato al diffondersi di piattaforme europee meno orientate al mercato, con una maggiore sensibilità verso l'inclusività e la diversità linguistica. Dall'altro lato però, questo elemento rende le iniziative MOOCs più dipendenti dalla disponibilità di fondi pubblici e nel lungo periodo ostacola la continuità e la scalabilità dei progetti MOOC (ad es. l'unico tentativo di raccogliere statistiche ufficiali dell'UE sui dati dei MOOC è terminato nel 2016 e molte piattaforme hanno difficoltà ad assicurarsi un finanziamento regolare).

Secondo, mentre la maggior parte delle principali piattaforme commerciali *mainstream* funziona secondo logiche di mercato, anche allargandosi verso corsi professionali mirati alla riqualificazione della forza lavoro, le iniziative europee sembrano riservare una maggiore attenzione verso i principi di apertura e accessibilità ereditati dal movimento Open Education. Quindi, le iniziative europee (con la significativa eccezione di Future Learn) tendono a mostrare una sensibilità maggiore rispetto all'accessibilità da parte di diversi gruppi di utenti, alla sperimentazione pedagogica, e al mantenimento della diversità culturale e linguistica tipica del contesto europeo.

Infine, il modello europeo di diffusione dei MOOCs si caratterizza per una moltitudine di attori e una pluralità di soluzioni che, da un lato garantisce un grado rilevante di diversità, dall'altro può far risultare il panorama frammentato e dispersivo, soprattutto se contrapposto al contesto nordamericano.

L'offerta di MOOCs su scala globale è sempre più concentrata nelle mani di un ristretto gruppo di piattaforme (Coursera, edX e FutureLearn), mentre molti attori europei (università o altre istituzioni di formazione) tendono a preferire l'uso di proprie piattaforme istituzionali e di non esternalizzazione del tutto la fornitura dei loro MOOCs alle grandi piattaforme commerciali. Questo dà luogo a una offerta di MOOCs molto diversificata in termini di lingua, materie, approcci pedagogici e modelli di *business* a vantaggio delle diverse esigenze degli utenti, che però al contempo può generare una sensazione di spaesamento in chi si avvicina per la prima volta a queste risorse.

## I MOOCs come risorsa per la formazione degli adulti: potenzialità e limiti

Una categoria di utilizzatori molto ampia e attiva nell'ambito dei MOOCs sono le persone adulte lavoratrici. Le ricerche empiriche condotte nell'arco degli ultimi 10 anni hanno confermato che la quota più significativa di persone iscritte a questo genere di corsi sono persone con un elevato livello di istruzione, generalmente occupate in professioni ad elevata qualificazione (Ho et al., 2015; van de Oudeweetering & Agirdag, 2018). Pertanto, la retorica originaria dei MOOCs di abbattere le barriere di accesso all'istruzione è stata smentita dai numeri, poiché la maggior parte dei MOOC (soprattutto quelli commercializzati sulle piattaforme *mainstream*) non sono in grado di raggiungere i segmenti di popolazione in condizioni socio-economiche svantaggiate (es. disoccupati, minoranze etniche, persone con livelli di istruzione medio-bassi) (Stich & Reeves, 2017).

Questi risultati vanno in direzione di un ridimensionamento delle aspettative sui MOOCs: dal loro presunto potere democratizzante a un loro contributo più limitato all'ambito della formazione continua. Tuttavia, ciò non significa che i MOOC non rappresentino una risorsa utile per alcune categorie di utenti, numericamente non trascurabili. Per alcuni segmenti di lavoratori e lavoratrici i MOOCs possono rappresentare una risorsa molto vantaggiosa per rispondere alle loro esigenze di *lifelong learning*, *reskilling* e *upskilling* (Goglio, 2022). Si tratta generalmente di un segmento qualificato della forza lavoro, con alti titoli di studio, occupato in professioni tecniche o intellettuali (es. ingegneri nel settore informatico, insegnanti, consulenti, funzionari nel settore pubblico) che utilizza i MOOCs come risorsa pratica e a basso rischio per risolvere necessità contingenti di formazione. Questi risultati però mettono in luce un elemento cruciale che caratterizza l'esperienza MOOC: il ruolo fondamentale delle risorse individuali degli utenti dei MOOCs. Infatti, a partire dal processo decisionale che porta all'iscrizione a un MOOC, passando attraverso il processo di apprendimento durante il corso, fino alla capacità di utilizzare e valorizzare le competenze apprese, emerge chiaramente il ruolo chiave che svolgono le competenze trasversali di ciascun individuo, consentendo di 'non perdersi lungo la strada'. Le persone che arrivano ad iscriversi a un MOOC hanno già autonomamente riflettuto sulle loro debolezze e lacune –professionali ed educative –, hanno identificato la possibile soluzione (ad es. acquisire nuove o maggiori competenze), individuato come e dove raggiungere quella soluzione (es. il MOOC). Pertanto, hanno in mente strategie chiare, plasmate sulle proprie percezioni ed esperienze della struttura di incentivi e vincoli del mercato del lavoro, ma anche formulate sulla base della propria dotazione di competenze cognitive, metacognitive e trasversali.

Questo processo non è alla portata di tutti: richiede una dotazione di buone capacità cognitive con cui comprendere i contenuti dei corsi, ma anche la capacità di individuare i propri bisogni, la capacità di ricercare e selezionare le giuste risorse in una moltitudine di corsi *online*, buone competenze nell'uso di internet. Ultimo ma non meno importante, richiede una buona dotazione di competenze trasversali che consentano a chi utilizza i MOOCs di organizzare i materiali di studio in modo efficiente. Queste abilità però non appaiono per caso: sono strettamente correlate con il livello di istruzione e sono ulteriormente ampliate dall'esperienza professionale, in particolare in lavori altamente qualificati (Balcar, 2014).

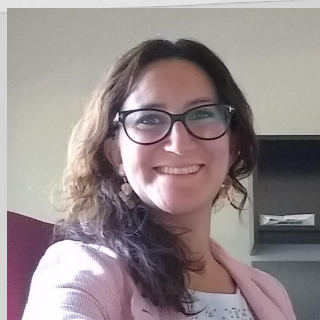
Inoltre, un secondo elemento importante da tenere in considerazione riguarda la tendenza ad una individualizzazione del rischio. Infatti, anche se alcuni gruppi sociali (generalmente positivamente selezionati verso l'alto) possono trarre vantaggio dall'uso dei MOOCs per risolvere le proprie esigenze di formazione continua, nel lungo periodo la diffusione su larga scala di queste risorse per la formazione continua rappresenta un ulteriore passo verso un passaggio di responsabilità dai datori di lavoro o altri attori collettivi (es. sindacati o associazioni professionali) ai soli individui per la loro formazione. Si tratta di una tendenza che non nasce soltanto ora con la diffusione dei MOOCs, è in corso ormai dall'inizio degli anni 2000, e che tende ad accentuarsi nel contesto della Quarta Rivoluzione Industriale e della relativa importanza della riqualificazione della forza lavoro. Tuttavia, la diffusione e 'normalizzazione' dei MOOCs come strumenti di formazione continua può contribuire a rafforzarla.

Si tratta di un processo che gradualmente mira a sostituire responsabilità collettive con responsabilità individuali e che, come esemplifica il passaggio terminologico da *education and training* a *(lifelong) learning*, si propone di rendere gli individui sempre più responsabili (se non obbligati) a provvedere al proprio accumulo di conoscenze e competenze nel corso della vita (Lodigiani, 2020; Milana, 2012).

## Bibliografia

- Blackmon, S. J., & Major, C. H. (Eds.). (2016). *MOOCs and Higher Education: Implications for Institutional Research*: Jossey-Bass. <https://www.wiley.com/en-gb/MOOCs+and+Higher+Education%3A+Implications+for+Institutional+Research%3A+New+Directions+for+Institutional+Research%2C+Number+167-p-9781119276128>
- Goglio, V. (2022). *The diffusion and social implications of MOOCs: A comparative study of the US and Europe*. Routledge.
- Goglio, V., & Nascimbeni, F. (2021). MOOCs in Italy: An open and fragmented landscape. *Italian Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1233>
- Ho, A., Chuang, I., Reich, J., Coleman, C., Whitehill, J., Northcutt, C., Williams, J., Hansen, J., Lopez, G., & Petersen, R. (2015). *HarvardX and MITx: Two Years of Open Online Courses Fall 2012-Summer 2014* (SSRN Scholarly Paper ID 2586847). Social Science Research Network. <https://papers.ssrn.com/abstract=2586847>
- Il Sole 24 ore. (2020). *Smart Education. I MOOC delle università. Tutti i corsi online gratuiti*. Il Sole 24 Ore.
- Lodigiani, R. (2020). Attualizzare il learnfare: Un nuovo legame tra lifelong learning e welfare. *SOCIOLOGIA DEL LAVORO*, 156, 73–95. <https://doi.org/10.3280/SL2020-156004>
- Meisenhelder, S. (2013). MOOC Mania. *Thought & Action*, 29, 7–26.
- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103–117. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0070>
- Nascimbeni, F. (2022). Breve storia dell'Open Education, per una riflessione sull'open in Italia. *BRICKS. Rivista Online per Promuovere l'innovazione Nella Scuola*, 2, 176–194.
- North, D. C. (1990). *Institutions, institutional change, and economic performance*. Cambridge University Press.
- Pappano, L. (2012, November 2). The Year of the MOOC. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>

- Reda, V., & Kerr, R. (2020, March 31). Moocs have helped Italy keep teaching during the pandemic | Times Higher Education (THE). *THE - Times Higher Education*. [https://www.timeshighereducation.com/blog/moocs-have-helped-italy-keep-teaching-during-pandemic?fbclid=IwAR2D17rscLWOH\\_D8yID7e-uQse2jxEKo\\_1dnIUQJCzQXyqQofzIXvhq4vtw](https://www.timeshighereducation.com/blog/moocs-have-helped-italy-keep-teaching-during-pandemic?fbclid=IwAR2D17rscLWOH_D8yID7e-uQse2jxEKo_1dnIUQJCzQXyqQofzIXvhq4vtw)
- Shah, D. (2014, December 26). MOOCs in 2014: Breaking Down the Numbers - EdSurge News. *EdSurge*. <https://www.edsurge.com/news/2014-12-26-moocs-in-2014-breaking-down-the-numbers>
- Shah, D. (2019, December 18). Online Degrees Slowdown: A Review of MOOC Stats and Trends in 2019. *The Report by Class Central*. <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2019/>
- Shah, D. (2020, May). MOOCWatch 23: Pandemic Brings MOOCs Back in the Spotlight — Class Central. *Class Central's MOOCReport*. <https://www.classcentral.com/report/moocwatch-23-moocs-back-in-the-spotlight/>
- Shah, D. (2021, December 14). A Decade of MOOCs: A Review of MOOC Stats and Trends in 2021. *The Report by Class Central*. <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2021/>
- Siemens, G. (2013). Massive Open Online Courses: Innovation in Education? In Rory McGreal, Wanjira Kinuthia, & Stewart Marshall (Eds.), *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice* (pp. 5–15). Commonwealth of Learning and Athabasca University. [https://auspace.athabascau.ca/bitstream/handle/2149/3472/pub\\_PS\\_OER-IRP\\_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=31](https://auspace.athabascau.ca/bitstream/handle/2149/3472/pub_PS_OER-IRP_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=31)
- Stich, A. E., & Reeves, T. D. (2017). Massive open online courses and underserved students in the United States. *The Internet and Higher Education*, 32, 58–71. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.09.001>
- van de Oudeweetering, K., & Agirdag, O. (2018). MOOCs as Accelerators of Social Mobility? A Systematic Review. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 1–11.



## **Valentina Goglio**

valentina.goglio@unito.it

Dipartimento di Culture, Politica e Società, Università di Torino

Valentina Goglio è ricercatrice in sociologia economica presso il Dipartimento di Culture, Politica e Società, dell'Università di Torino. I suoi interessi di ricerca si trovano all'intersezione fra istruzione e mercato del lavoro e riguardano l'organizzazione dei sistemi di istruzione superiore, le conseguenze sociali della trasformazione digitale nel campo dell'istruzione e del lavoro. E' stata Marie Skłodowska-Curie Fellow con il progetto MOOC\_DaSI, dedicato allo studio dei processi di diffusione dei MOOCs e le loro implicazioni sociali in USA e Europa.