

Educazione degli Adulti e Tecnologie dell'Educazione: intersezioni disciplinari tra passato, presente e futuro

Maria Ranieri

Abstract: Il saggio illustra le connessioni storiche e teoriche tra Educazione degli Adulti ed educazione a distanza, mostrando come quest'ultima si sia avvalsa delle molteplici teorie sviluppatesi a partire dalla sfida andragogica e sia stata, a sua volta, in grado di offrirsi come catalizzatore della prima. A partire dalla formazione online e, in particolare, dai MOOC, la duplice natura dell'educazione a distanza – quella, cioè, di campo applicativo e di catalizzatore riflessivo dell'Educazione degli Adulti – si traduce in una ricerca che coinvolge aspetti pedagogici (attinenti alla formazione continua e al suo valore strategico), didattici (circa le modalità di strutturazione delle azioni formative) ed etico-politici (relativamente alla democratizzazione dell'Alta Formazione).

Keywords: Educazione a distanza, open education, MOOC.

1. Educazione degli Adulti e educazione a distanza: uno sguardo alle origini

Sin dalle origini, il sodalizio tra Educazione degli Adulti e educazione a distanza ha trovato la sua ragione d'essere nelle opportunità offerte da quest'ultima di rendere accessibile l'istruzione a fasce sempre più ampie della popolazione, inclusi gli adulti, il cui bisogno di conciliazione dei tempi di vita e del lavoro richiede maggiore flessibilità e possibilità di auto-organizzazione. Come spiega Holmberg (1995, 47), infatti,

se per educazione si intende l'acquisizione di contenuti intellettuali e di capacità cognitive, queste erano attività piuttosto esclusive fino alla metà del Diciannovesimo secolo e oltre. L'istruzione formale è stata per molto tempo aperta solo a gruppi economicamente – o comunque – privilegiati – la qual cosa accade ancora in un certo numero di paesi in via di sviluppo – ed era destinata quasi esclusivamente a bambini e giovani. Quando nel Diciannovesimo secolo ha preso l'avvio in forma organizzata l'Educazione degli Adulti in Europa e Nord America, i metodi dell'istruzione a distanza si sono gradualmente sviluppati per venire incontro a bisogni non facilmente soddisficibili attraverso altri mezzi.

A lungo, l'accesso all'istruzione è stato appannaggio di pochi ed era possibile studiare solo se questa attività non interferiva con il lavoro attraverso cui l'adulto-studente manteneva se stesso e la propria famiglia. Essendo l'educa-

Maria Ranieri, University of Florence, Italy, maria.ranieri@unifi.it, 0000-0002-8080-5436

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Maria Ranieri, *Educazione degli Adulti e Tecnologie dell'Educazione: intersezioni disciplinari tra passato, presente e futuro*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.14, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 169-180, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

zione a distanza un'attività libera dai vincoli spazio-temporali, essa ha aperto le porte dell'istruzione a soggetti adulti con le esigenze e gli interessi più disparati in un mondo in rapido cambiamento, che richiedeva una maggiore democratizzazione dei sistemi istruttivi insieme ad una migliore qualificazione della forza lavoro. Come si è caratterizzata nel tempo l'educazione a distanza e in che modo si è sviluppata, venendo a soddisfare i bisogni formativi di un numero crescente di adulti?

Nella storia dell'educazione a distanza, si possono individuare tre principali generazioni che ne hanno caratterizzato l'evoluzione (Trentin 1999; Calvani 2009): istruzione per corrispondenza, formazione basata sui sistemi multimediali e formazione in rete/online. La prima generazione dell'educazione a distanza, come abbiamo già rilevato seguendo Holmberg (1995), risale al XIX secolo: essa si è sviluppata grazie alla diffusione delle reti ferroviarie e alla nascita del servizio postale, distinguendosi per l'invio di materiali istruttivi; di qui la formula educazione per corrispondenza. Tra i primi corsi con un certo pubblico si distingue, nel 1837, il corso di stenografia, creato da Isaac Pitman, insegnante e stenografo, il cui successo spinse l'ideatore a fondare nel 1843 la *Phonographic Correspondence Society* (Holmberg 1995). Come abbiamo già osservato, corsi di questo genere, a carattere professionalizzante, sono nati in quegli anni per rispondere alle richieste di formazione provenienti da soggetti che altrimenti non avrebbero potuto avere accesso all'istruzione, tra cui ad esempio le donne. Anna Eliot Ticknor, la 'madre' dell'educazione per corrispondenza in Nord America, fonda a Boston nel 1873 la *Society to Encourage Studies at Home*, che vede le donne come uno dei suoi principali target: docenti e studenti si scambiavano lettere contenenti materiali istruttivi come letture, test, esercitazioni. Tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo gli esempi si moltiplicano. Significativa è anche l'esperienza lanciata, in Pennsylvania, da Thomas J. Foster che, a fine Ottocento, istituisce una scuola professionale, offrendo corsi per corrispondenza sulla sicurezza in miniera per migliorare la sicurezza dei minatori, le loro prospettive di carriera e la qualità della vita. Ai primi del Novecento, la scuola era conosciuta ufficialmente come *International Correspondence School* (ICS), ma dal 2006 è diventata una scuola online, modificando la sua denominazione in Penn Foster, attiva oggi con oltre cento titoli, fra lauree, diplomi e certificati¹. Sicuramente, l'attenzione verso i bisogni del mondo del lavoro ha decretato il successo di questa iniziativa.

Nel tempo, parallelamente allo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, l'educazione a distanza ha conosciuto nuove modalità erogative, a partire dai programmi radiofonici (Ranieri 2020). I primi esempi risalgono agli anni Venti: nel 1917 fu inaugurata la prima stazione radio educativa negli Stati Uniti presso l'Università del Wisconsin e dal 1920 la Divisione Radio del Dipartimento del Commercio degli Stati Uniti iniziò a rilasciare nu-

¹ Penn Foster. (n.d.). About Penn Foster Online Schools and College. <https://www.pennfoster.edu/about> (10/2022).

merose licenze per la creazione di stazioni radio finalizzate alla messa in onda di trasmissioni educative rivolte al grande pubblico. Un esempio paradigmatico è costituito dal programma *RCA Educational Hour*, che ha raggiunto fino a 6 milioni di ascoltatori. Parallelamente, oltre 60 università hanno iniziato a includere le trasmissioni radiofoniche nella loro offerta educativa insieme alle *Schools of the Air*, iniziativa lanciata negli Stati Uniti nel 1930, raggiungendo oltre 1 milione di studenti (Cuban 1986). Anche in Europa, la radio ha attirato l'attenzione di ricercatori ed educatori per il suo potenziale educativo: ad esempio, nel Regno Unito, la *British Broadcasting Company* (BBC) ha lanciato le prime iniziative negli anni Trenta, mentre in Italia, le prime trasmissioni educative di Ente Radio Rurale – un ente che si rivolgeva agli studenti e, la domenica, agli agricoltori – risalgono al 1933 con l'obiettivo di promuovere l'acculturazione di massa – anche se la vera finalità era, in realtà, di natura propagandistica. In generale, la radio veniva vista come uno strumento più democratico, in quanto consentiva agli studenti provenienti da aree geografiche disparate o con un diverso background socioeconomico di accedere a contenuti educativi di qualità.

Tornando all'Università del Wisconsin, vale la pena ricordare il lavoro di Charles A. Wedemeyer (1911-1999), uno degli autori più influenti nel settore dell'educazione a distanza, che negli anni Trenta si avvaleva della stazione radio universitaria per consentire a chi lo desiderasse di seguire le sue lezioni, anche al di fuori del *campus*. Durante la seconda guerra mondiale, Wedemeyer ideò, come istruttore navale, un progetto educativo destinato a migliaia di marinai in tutto il mondo. Dopo la guerra, realizzò corsi universitari per corrispondenza con oltre 8.500 studenti, un programma dell'Aeronautica Militare, dell'Esercito e della Marina con il coinvolgimento di oltre 85.000 uomini e donne, mentre negli anni Sessanta lanciava il programma *Articulated Instructional Media* (AIM), un percorso educativo basato sull'impiego di più media (TV, radio, cassette audio, libri, telefono). Alla base del lavoro di Wedemeyer, si collocano costrutti di estrema rilevanza nell'ambito dell'Educazione degli Adulti, primo tra tutti il concetto di autonomia (o del bisogno di indipendenza) dello studente, la cui centralità si traduce nel suo coinvolgimento attivo nel processo di negoziazione degli obiettivi di apprendimento, nella selezione delle strategie per il conseguimento degli obiettivi e nella dimostrazione della padronanza raggiunta (Black 2013).

Con gli anni Cinquanta-Sessanta, entriamo nella seconda generazione della formazione a distanza, basata sull'invio di materiale a stampa, trasmissioni televisive, registrazioni sonore o audiovisive (Trentin 1999). In particolare, dagli anni Cinquanta in poi, la televisione educativa è diventata sempre più popolare in tutti i paesi industrializzati. Nel Regno Unito, ad esempio, i tre principali canali televisivi avevano già prodotto, alla fine degli anni Settanta, circa 50 serie televisive per scopi didattici. Importanti iniziative sono state promosse anche in Italia. Il 15 novembre 1960, va in onda sull'emittente televisiva italiana (RAI) il primo episodio di *Non è mai troppo tardi. Corso di istruzione popolare per il recupero dell'adulto analfabeta*. Il titolo del programma non lascia molto spazio a dubbi e interpretazioni: il programma si rivolge ad adulti che non hanno avuto

accesso all'istruzione; riguarda l'alfabetizzazione di base e quindi competenze come saper leggere e scrivere; è aperto a tutti, in questo senso è un corso popolare. Il famoso programma, condotto dal maestro Alberto Manzi, entrò nelle case degli italiani per otto anni, 'educando in televisione' migliaia di cittadini, all'interno di un progetto di educazione popolare che rifletteva istanze da sempre contemplate nel campo dell'Educazione degli Adulti. Oltre a ciò, documentari, sceneggiati televisivi, programmi di approfondimento culturale offrivano un apparato di risorse formative in grado di appassionare adulti e non solo. Per i sostenitori della TV educativa, il suo valore aggiunto consisteva nel fornire ai formatori risorse utili per favorire esperienze di apprendimento autentiche e ampliare l'accesso all'istruzione (King 1954).

Gli anni Sessanta hanno visto anche il lancio di un'altra rilevante iniziativa, vale a dire la fondazione nel 1969 della *Open University* (OU) (Regno Unito). L'offerta formativa della OU punta, sin dagli esordi, sull'autonomia e la responsabilità del discente rispetto alla consapevolezza dei propri bisogni formativi, alla scelta dei percorsi, dei contenuti, delle metodologie e delle strategie di apprendimento, fino alla valutazione (Carlesen 2000). Alla OU si iscrivevano soprattutto studenti lavoratori che non potevano frequentare fisicamente le lezioni e che ricevevano un'assistenza telefonica individualizzata nel fine settimana; i programmi formativi si basavano su una pluralità di strumenti a partire da materiali ed esercizi spediti per posta, dischi in vinile, audiocassette e videocassette, CD ROM, programmi televisivi, seminari, gruppi di studio, ecc. I tre pilastri che caratterizzavano, e ancora caratterizzano, il modello formativo della OU sono: il tutoraggio, la personalizzazione dell'apprendimento e il rapporto con lo studente. L'accesso era consentito anche a studenti privi di un titolo di studio, tramite il bilancio delle competenze in ingresso, seguito da un percorso formativo teso a colmare eventuali lacune riscontrate. La OU, che come abbiamo detto si rivolgeva in origine a studenti lavoratori, ha nel tempo ampliato il proprio target fino a raggiungere studenti di tutto il mondo. Infatti, l'offerta formativa della OU, nata per rispondere ai bisogni delle fasce svantaggiate (o per motivi di distanza geografica o per ragioni economico-sociali che hanno determinato lo svantaggio di non poter accedere all'istruzione), ha progressivamente raggiunto una vasta platea di utenti, soprattutto nelle ultime decadi grazie alla diffusione di Internet.

2. Formazione in rete e in mobilità all'insegna del *lifelong learning*

A partire dalla fine degli anni Novanta e l'inizio del Nuovo Millennio, la convergenza tra la formazione supportata dalle tecnologie e l'Educazione degli Adulti si è ulteriormente rafforzata, dietro la spinta della progressiva affermazione del paradigma del *lifelong learning*. Più specificamente, l'idea di una formazione al di là dei limiti spazio-temporali, tradizionalmente imposti dai sistemi educativi, estesa durante tutto l'arco della vita, è stata sempre più sostenuta da organismi internazionali come l'UNESCO, l'OECD e il Consiglio d'Europa. Come sottolinea Calvani (2009, np),

l'educazione 'una volta sola', su cui ha poggiato il sistema scuola, appare sempre più inadeguata dinanzi alle recenti istanze sociali: il rapporto tra vita e apprendimento si è rovesciato in quanto non si tratta più di un apprendimento per la vita, ma di una vita per apprendere; la richiesta che viene avanzata è quella di sistemi dislocabili nel corso dell'intera esistenza, accessibili da ogni luogo. Garantire a tutti un apprendimento secondo le proprie necessità, rispettando bisogni di ciascuno in ogni condizione, tempo e luogo: questa è la sfida con cui la società contemporanea dichiara di volersi confrontare.

Questa istanza di una formazione lungo tutto il corso della vita non era certo nuova per gli esperti di Educazione degli Adulti. Essa è stata talora interpretata in senso più stretto, assimilandola alla formazione dei lavoratori e alla crescita professionale finalizzata allo sviluppo della carriera (London e Smither 1999); talaltra, è stata invece intesa in senso più ampio come un apprendimento teso a «migliorare conoscenze, abilità e competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o professionale» (Commissione Europea 2002, 9)². Al di là delle concezioni specifiche, le diverse visioni condividono l'assunto secondo cui gli individui necessitano di aggiornare in modo continuo il proprio repertorio di conoscenze e abilità per poter affrontare le sfide sempre più complesse e dinamiche della vita quotidiana: imparare ad imparare, essere in grado di gestire il proprio apprendimento, saper selezionare le risorse funzionali al proprio bisogno formativo, diventano capacità cruciali per la crescita personale e professionale (Boffo, Han e Melcarne 2019).

In questo contesto, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione rappresentano uno strumento fondamentale per assicurare un accesso continuo e da ogni luogo alla formazione. Nuovi termini entrano in gioco sia nella letteratura specialistica che nel lessico istituzionale europeo, dove sempre meno si parla di formazione o istruzione a distanza e sempre più si fa riferimento al concetto di *e-learning*, un termine chiave nei programmi d'azione europei del *lifelong learning* del XXI secolo.

In generale, l'espressione *e-learning* sta ad indicare una formazione sostenuta dalle tecnologie, che avviene indipendentemente da vincoli spazio-temporali, valorizzando la flessibilità e, in alcuni casi, la dimensione sociale del processo di apprendimento (Ranieri 2005). Tra le soluzioni didattiche più diffuse nel mondo della formazione online, si possono individuare tre principali tipologie: trasmissive (si tratta della tipologia più diffusa ed economica basandosi sull'erogazione di contenuti e il supporto minimale di un tutor); attive (consiste nella combinazione di risorse Internet, attività *problem based* o a carattere progettuale e discussioni online, lasciando maggiore autonomia e libertà di rielaborazione allo studente); collaborative (si basa essenzialmente su attività collaborative in piccoli gruppi, in cui i contenuti sono dinamici in quanto generati proprio attraverso l'interazione e la negoziazione tra i partecipanti e con il tutor).

² Per una trattazione più estesa dei concetti di apprendimento permanente e formazione continua si rimanda a Federighi (1996, 2000, 2016).

A queste tipologie si affiancano soluzioni più informali, riconducibili all'espressione *informal e-learning*, basate sull'interazione densa tra colleghi e lo scambio di esperienze professionali, al di fuori dei corsi formali. Attualmente, queste modalità trovano la loro massima espressione negli ambienti cosiddetti social, che facendo leva su *affordance* quali comunicazione, condivisione, collaborazione consentono lo scambio di esperienze e l'ibridazione dei contesti di apprendimento (Ranieri e Manca 2013; Manca e Ranieri 2017; Ranieri 2019). I riferimenti teorici alla base di queste visioni sono riconducibili alle tradizioni di ricerca che hanno enfatizzato il valore dell'interazione sociale nei processi di apprendimento: dal costruttivismo, in particolare quello di matrice vygotskijana, al più recente connettivismo, sviluppatosi sull'onda della crescente diffusione degli strumenti Web 2.0 e che deve la sua sistematizzazione a studiosi come Siemens (2004) o Downes (2007). Questi autori interpretano i processi apprenditivi alla luce della crescente reticolarità che caratterizza il mondo in cui viviamo. L'idea chiave è che la conoscenza e l'apprendimento sono distribuiti nelle reti sociali e l'apprendimento consiste nella capacità dei soggetti di attraversare, connettersi e far crescere queste reti. Da questa prospettiva, la capacità di connettersi a fonti informative e reti di persone attraverso le tecnologie digitali è più importante della conoscenza effettivamente posseduta: apprendere significa, infatti, rimanere connessi. Dron e Anderson (2014) parlano addirittura di *crowd* nella prospettiva del *networked learning*. I siti di *social network* aperti come Facebook, Twitter, LinkedIn, o dedicati come Schoology, Ning o ELG, e più in generale i *social media* consentono queste forme di connessione e anche di ibridazione tra contesti (Manca e Ranieri 2013, 2017), grazie al ruolo attivo che l'utente può svolgere in rete attraverso le funzionalità specifiche delle piattaforme *social*, ossia: possibilità di impegnarsi attivamente nella costruzione della propria esperienza piuttosto che assorbire passivamente contenuti già esistenti; aggiornamento continuo dei contenuti da parte degli utenti piuttosto che revisioni costose; disponibilità aumentata di strumenti per il lavoro collaborativo, cui si associa lo sviluppo di competenze per lavorare in gruppo.

Insieme al *professional networking* (connettersi con i *social network* per l'aggiornamento professionale) (Ranieri 2019; Manca e Ranieri 2017), è sempre più diffuso l'impiego delle tecnologie mobili per la formazione professionale sul luogo di lavoro, *just in place, just in time* (Pimmer e Pachler 2014; Pachler, Pimmer e Seipold 2011). L'espressione utilizzata a riguardo è *work-based mobile learning* che indica segnatamente il processo di riconoscimento, creazione e applicazione della conoscenza attraverso, per e sul lavoro, tramite i dispositivi mobili. In particolare, il valore aggiunto dei dispositivi mobili per l'apprendimento professionale consiste nell'opportunità che tali dispositivi offrono di superare dicotomie classiche quali: creazione di contenuti vs condivisione dei contenuti; apprendimento formale vs apprendimento informale; apprendimento per il lavoro vs apprendimento sul posto di lavoro; apprendimento individuale vs apprendimento sociale, favorendo lo sviluppo dell'identità professionale (Bezemer et al. 2012) e consentendo di condividere le proprie conoscenze a scopo di aggiornamento professionale e formazione di neoassunti (Wallace 2011). Focalizzandosi sul

superamento dei confini tra apprendimento per il lavoro e apprendimento sul luogo di lavoro, Pimmer e Pachler (2014) osservano come molte esperienze di formazione aziendale si basano sull'idea dell'apprendimento *just-in-case* piuttosto che *just-in-time*, vale a dire che erogano conoscenze astratte e poco significative rispetto ai contesti professionali, mentre l'apprendimento *just-in-time*, realizzandosi sul luogo di lavoro, presenta una maggiore spendibilità. I dispositivi mobili – e le applicazioni di realtà aumentata (RA) ad essi associati – consentono di coniugare l'apprendimento per il lavoro e l'apprendimento sul luogo di lavoro, in quanto sono in grado di fornire supporto ai discenti in situazione e di favorire l'accesso alle conoscenze necessarie per la soluzione di problemi concreti.

3. I MOOC e le nuove frontiere della formazione continua

Più recentemente, nuove opportunità si sono aperte per l'Educazione degli Adulti sul versante della ricerca tecnologico-educativa attraverso la progressiva affermazione dei *Massive Online Open Course* (MOOC). Questa espressione è stata coniata nel 2008 da Siemens e Downes in occasione di un programma di formazione online aperto alla partecipazione di una massa di utenti da tutto il mondo. Si tratta, infatti, di corsi online distribuiti su vasta scala attraverso pratiche educative aperte supportate dalle tecnologie di rete (Pozzi e Conole 2014). Entrando nel dettaglio del significato di questa formula, *Massive* sta ad indicare l'assenza di limitazioni rispetto al numero di iscritti: i MOOC sono infatti aperti ad una platea potenzialmente infinita di studenti. Basti pensare che *Coursera*, uno dei maggiori provider di MOOC a livello globale, conta attualmente 97 milioni di utenti, a cui seguono *edX* con 42 milioni di iscritti e *FutureLearn* con 17 milioni³. L'aggettivo *Open*, aperto, pone l'esperienza dei MOOC in continuità con gli assunti della *Open Education*, ossia di una formazione aperta e flessibile lungo tutto l'arco della vita. Al tempo stesso occorre rilevare come il concetto di apertura venga diversamente declinato a seconda delle esperienze o delle prospettive: per alcuni autori, *open* significa gratuito, per altri l'accento cade sul fatto che i MOOC esulano da percorsi di apprendimento formali, ma nella maggior parte dei casi si intende che l'accesso ai corsi è aperto a tutti coloro che sono interessati, che hanno tempo per seguire i corsi e competenze informatiche di base, ovviamente con riferimento alla popolazione adulta. Nonostante l'ampia flessibilità spazio-temporale, i MOOC hanno di norma una durata definita, anche se molti corsi restano poi aperti e accessibili, lasciando a disposizione risorse e materiali da fruire in autoapprendimento⁴. Il carattere di apertura dei MOOC si lega anche al concetto di riutilizzabilità delle risorse didattiche in linea con le istanze del movimento delle *Open Edu-*

³ Fonte: <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2021/> (11/2022).

⁴ Va precisato che, diversamente da molti MOOC, nei corsi offerti da *Coursera* e *edX*, i materiali educativi non possono essere usati liberamente, l'accesso ai corsi è limitato e al termine del corso i materiali didattici vengono rimossi.

ational Resources (OER), di cui i MOOC rappresenterebbero, secondo alcuni autori (per es., Fini 2012), una naturale continuazione. Infatti, in base alla definizione dell'UNESCO (2002), che per prima ha parlato di OER, quattro sono le caratteristiche essenziali che consentono di qualificare un materiale educativo come 'aperto', ossia: accesso universale e gratuito, attraverso le tecnologie di rete, per l'uso e il riuso nei vari contesti a scopi non commerciali. Qualche anno più tardi, concetti analoghi si ritrovano nella definizione fornita dall'OECD (2007, 10), che parla di

materiale digitale che gli educatori, gli studenti e chiunque studi in maniera autonoma possa usare e riusare liberamente per l'insegnamento, l'apprendimento e la ricerca.

L'idea di fondo è che il libero accesso alle OER possa generare una molteplicità di benefici sia per gli individui che per le istituzioni, tra cui una maggiore efficienza basata su economie di scala, vantaggi per l'istruzione formale, miglioramento del prestigio e maggiori opportunità per lo studio autonomo. La prima importante iniziativa in questo ambito è stata lanciata nel 2001 dal Massachusetts Institute of Technology (MIT) con la Open CourseWare Initiative (MIT 2006); da allora sono stati promossi vari progetti, tra i quali "Merlot" (Carey e Hanle 2008) e "OpenLearn" della Open University (McAndrew e Lane 2010). In alcuni casi, l'aggettivo *open* rimanda a dimensioni di ordine metodologico in riferimento al livello di strutturazione dei contenuti: tanto più il materiale è strutturato, e pertanto poco adattabile rispetto alle esigenze dello studente, tanto più è chiuso. In altri termini, i livelli di personalizzazione di obiettivi, metodi e contenuti del corso ne determinano i livelli di apertura/chiusura. Sul piano metodologico, infatti, i MOOC non sono tutti uguali. Una prima distinzione li articola in due categorie (Rodriguez 2013): i cMOOC, ispirati ai principi del connettivismo (Siemens 2005) e basati su contenuti generati dagli stessi studenti, e gli xMOOC, improntati ad un approccio lineare-trasmissivo caratterizzato dall'erogazione di contenuti multimediali e quiz. Altre classificazioni, come quella ad esempio di Clark (2013), distinguono tra varie tipologie di MOOC sulla base dei materiali utilizzati, della flessibilità consentita, dei livelli di personalizzazione o adattamento; oppure, come nel caso di Pozzi e Conole (2014), la classificazione si basa su 12 parametri quali il grado di apertura, il livello di partecipazione, l'uso di materiali multimediali, i livelli di comunicazione, il grado di collaborazione prevista, il livello di strutturazione, il livello di garanzia di qualità, il grado di incoraggiamento alla riflessione, la valutazione, il grado di formalità, l'autonomia e la diversità. Queste categorizzazioni dei MOOC, come già osservato, rinviano primariamente agli aspetti metodologici, evidenziando – seppure a livelli diversi di analiticità – la maggiore o minore flessibilità del dispositivo formativo a cui corrisponde la maggiore o minore apertura del percorso educativo. Dal punto di vista dell'Educazione degli Adulti, i MOOC che lasciano maggiore spazio all'autorganizzazione del percorso di apprendimento risultano più adatti a soddisfare i bisogni formativi degli adulti, anche se i livelli di competenza pregressa influiscono sulle effettive possibilità di negoziazione.

Passando all'aggettivo *Online*, i MOOC sono fruibili esclusivamente a distanza grazie al supporto delle tecnologie di rete attraverso piattaforme elettroniche dedicate. Esistono tuttavia anche MOOC 'ibridi', che prevedono incontri in presenza e attività residenziali di breve durata.

Infine, il sostantivo *Course*. Molteplici sono gli elementi dei corsi tradizionali ravvisabili anche nei MOOC: la presenza di un avvio e di una conclusione; l'esistenza di figure di riferimento come docenti o facilitatori; la disponibilità di un programma in cui vengono descritti temi e obiettivi; la richiesta di compiti da svolgere nella forma di documenti da leggere, video da visionare e/o audio da ascoltare; possono essere previsti anche strumenti di valutazione come test da completare o elaborati da produrre; e infine si può anche ottenere un attestato o una certificazione.

Come abbiamo più volte osservato, gli elevati livelli di flessibilità dei MOOC in termini di accesso (spazio-temporale) e personalizzazione li rende particolarmente interessanti per il pubblico adulto. Le ricerche in questo ambito evidenziano la pluralità di ragioni che possono spingere un adulto ad iscriversi ad un MOOC, tra le quali (Loizzo et al. 2017): interessi specifici legati alla vita personale oppure desiderio di approfondire un determinato argomento sulla base di sollecitazioni esterne (ad es., curiosità generate dalla visione di un film); bisogno di aggiornamento nel contesto più ampio dello sviluppo professionale; divertimento e piacere nel seguire un MOOC impegnandosi in discussioni, letture, visione di videolezioni; ricerca di informazioni attraverso la lettura di materiali liberamente fruibili o l'ascolto di contenuti video.

Nonostante il successo che i MOOC stanno attualmente conoscendo, varie sono le sfide che si presentano per questa modalità formativa (Diver e Martinez 2015; Raffaghelli, Ghislandi e Yang 2014): dalla difficoltà di costruire esperienze pedagogicamente significative d'apprendimento (Estrada-Molina e Fuentes-Cancell 2022), dovuta all'elevato numero di studenti, al basso tasso di completamento legato alla demotivazione. L'esigenza di superare questi ostacoli porta a sottolineare l'importanza della connessione tra pari e delle opportunità dei *social media* in termini sia di supporto alla costruzione e al mantenimento di relazioni sociali sia di ricombinazione di contenuti nell'ottica della personalizzazione (Cormier 2011). Ulteriori ostacoli alla piena realizzazione del potenziale del digitale nell'ambito della formazione degli adulti sono documentati in un recente report dell'OECD (2020) dal titolo *The potential of online learning for adults: early lessons from the Covid-19 crisis*. In questo lavoro, l'OECD sottolinea come, a seguito dell'emergenza sanitaria legata alla pandemia da Covid-19, si è verificato un incremento significativo della didattica online nel campo della formazione degli adulti, fenomeno che ha, però, messo anche in luce i limiti della situazione attuale. Le competenze digitali di base sono ancora poco diffuse tra gli adulti, la tipologia di corsi erogati è ancora limitata in termini di varietà, le infrastrutture digitali rimangono carenti, mentre il sistema di certificazioni dei corsi online stenta ad essere pienamente riconosciuto nel mondo del lavoro.

Concludendo, le strade dei campi disciplinari riconducibili all'Educazione degli Adulti e alle Tecnologie dell'Educazione si sono più volte incrociate nel

tempo. Gli avanzamenti tecnologici e le nuove sfide formative emergenti per il mondo degli adulti rendono il dialogo tra queste due discipline non solo sempre attuale ma anche sempre più necessario. La stessa emergenza sanitaria da Covid-19 e le conseguenze che essa ha avuto sul mondo della formazione e del lavoro hanno messo in evidenza, da un lato, il ruolo cruciale delle tecnologie digitali nel supportare i processi formativi e, dall'altro, hanno fatto emergere le carenze che ancora impediscono alla popolazione adulta di sfruttare a pieno le opportunità delle tecnologie. Da questo punto di vista, anche se la strada è ancora lunga, essa rimane promettente e la ricerca interdisciplinare in questo settore sarà fondamentale per gli sviluppi in questa area della formazione.

Riferimenti bibliografici

- Bezemer, J., Jewitt, C., Diamantopoulou, S., Kress, G., e D. Mavers. 2012. "Using a social semiotic approach to multimodality: Researching learning in schools, museums and hospitals." *National Centre for Research Methods Working Paper 1* (12): 1-14.
- Black, L. 2013. "A history of scholarship." In *Handbook of distance education*, a cura di M. G. Moore, 3-20. New York: Routledge.
- Boffo, V., Han, S., e C. Melacarne. 2019. "Adult Education Perspectives in a Changing World: from the Learning to the Job Competences." *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete* 19 (2): 1-9.
- Calvani, A. 2009. "Dall'educazione a distanza all'e-learning." Treccani. [https://www.treccani.it/enciclopedia/dall-educazione-a-distanza-all-e-learning_%28XXI-Secolo%29/\(10/2022\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/dall-educazione-a-distanza-all-e-learning_%28XXI-Secolo%29/(10/2022)).
- Carey, T., e G. L. Hanley. 2008. "Extending the impact of open educational resources through alignment with pedagogical content knowledge and institutional strategy: lessons learned from the Merlot community experience." In *Opening up education: the collective advancement of education through open technology, open content and open knowledge*, a cura di T. Iiyoshi, e M. S. Vijay Kumar, 181-96. Boston: MIT Press.
- Carlsen, A. 2000. "Formazione aperta." In *Glossario dell'Educazione degli Adulti in Europa*, a cura di P. Federighi, 111-12. Firenze: I Quaderni di Eurydice.
- Clark, D. 2013. "MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC." *Blog*, 16/04/2013. <http://donaldclarkplanb.blogspot.co.uk/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html> (11/2022).
- Commissione Europea. 2002. *Quality Indicators of Lifelong Learning - Fifteen Quality Indicators*, https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_02_971 (12/2022).
- Cormier, D. 2011. "Rhizomatic learning - Why we teach?" *Blog*, 5/11/2011. <http://davecormier.com/edb/2011/11/05/rhizomatic-learning-why-learn/> (11/2022).
- Cuban, L. 1986. *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Diver, P., e I. Martinez. 2015. "MOOCs as a massive research laboratory: opportunities and challenges." *Distance Education* 34 (1): 5-25.
- Downes, S. 2007. "Places to Go: Google's Search Results for 'Net Generation'." *Innovate: Journal of Online Education* 3 (4).
- Dron, J., e T. Anderson. 2014. *Teaching crowds: Learning and social media*. Athabasca: AU Press.

- Estrada-Molina, O., e D.-R. Fuentes-Cancell. 2022. "Engagement and desertion in MOOCs: Systematic review." *Comunicar* 30 (70): 107-19. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-09>
- Federighi, P. 1996. "Le teorie critiche sui processi formativi in età adulta: tendenze e aspetti problematici nei principali orientamenti contemporanei." In *Formazione e processo formativo*, a cura di P. Orefice, 29-58. Milano: Franco Angeli.
- Federighi, P. 2016. "L'evoluzione dei concetti di *éducation permanente*, *lifelong/lifewide learning*, *Educazione degli Adulti*." In *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, a cura di L. Dozza, e S. Ulivieri, 219-25. Milano: Franco Angeli.
- Federighi, P., a cura di. 2000. *Glossario dell'Educazione degli Adulti in Europa*. Firenze: I Quaderni di Eurydice.
- Fini, A. 2012. "Risorse Educative Aperte. Principali orientamenti e prospettive di sviluppo." In *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica*, a cura di M. Ranieri, 17-42. Firenze: Firenze University Press.
- Holmberg, B. 1995. "The evolution of the character and practice of distance education." *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning* 10 (2): 47-53.
- King, W. 1954. "What teachers expect from educational television." *Instructor* 63 (10): 19-20.
- Loizzo, J., Ertmer, P. A., Watson, W. R., e S. L. Watson. 2017. "Adults as self-directed and determined to set and achieve personal learning goals in MOOCs: learners' perceptions of MOOC motivation, success, and completion." *Online Learning* 21 (2). <https://doi.org/10.24059/olj.v21i2.889>
- Manca, S., e M. Ranieri. 2017. "Editorial. Special Issue Reshaping professional learning in the social media landscape: theories, practices and challenges." *QWERTY* 12: 5-11.
- McAndrew, P., e A. Lane. 2010. "The impact of OpenLearn: making the Open University more 'open'." *Association for Learning and Technology online newsletter* 18.
- MIT OpenCourseWare. 2006. "2005 Program evaluation findings report." http://ocw.mit.edu/ans7870/global/05_Prog_Eval_Report_Final.pdf (11/2022).
- OECD. 2007. *Giving knowledge for free: the emergence of Open Educational Resources*. Paris: OECD Publications.
- OECD. 2020. *The potential of Online Learning for adults: Early lessons from the COVID-19 crisis*. Paris: OECD Publications.
- Pachler, N., Pimmer, C., e J. Seipold, a cura di. 2011. *Work-based mobile learning: concepts and cases*. Oxford: Peter-Lang.
- Pimmer, C., e N. Pachler. 2014. "Mobile learning in the workplace. Unlocking the value of mobile technology for work-based education." In *Increasing Access through Mobile Learning*, a cura di M. Ally, e A. Tsinakos A., 193-204. Athabasca (Canada): Commonwealth of Learning Press and Athabasca University.
- Pozzi, F., e G. Conole. 2014. "Quale futuro per i MOOC in Italia?" *TD-Tecnologie Didattiche* 22 (3): 173-82.
- Raffaghelli, J. E., Ghislandi, P. M. M., e N. Yang. 2014. "Quality as perceived by learners is it the dark side of the MOOCs?" *REM-Research on Education and Media* 6 (1): 121-36.
- Ranieri, M. 2005. *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Ranieri, M. 2019. "Professional development in the digital age. Benefits and constraints of social media for lifelong learning." *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete* 19 (2): 178-92.
- Ranieri, M. 2020. *Tecnologie per educatori socio-pedagogici*. Roma: Carocci.
- Ranieri, M., e S. Manca. 2013. *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*. Trento: Erickson.

- Rodriguez, C. O. 2013. "MOOCs and the AI-Stanford like courses: two successful and distinct course formats for Massive Open Online Courses." *European Journal of Open and Distance Learning* 15: 1-13.
- Siemens, G. 2004. "A learning theory for the digital age." *Elearnspace*. <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>> (11/2022).
- Siemens, G. 2005. "Connectivism: A learning theory for the digital age." *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*. <https://jotamac.typepad.com/jotamac_weblog/files/Connectivism.pdf> (11/2022).
- Trentin, G. 1999. "Qualità nella formazione a distanza." *Tecnologie didattiche (TD)* 16 (1): 10-23.
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2002. *Forum on the impact of open courseware for higher education in developing countries: Final report*. Paris: UNESCO.
- Wallace, R. 2011. "The affordances of mobile learning that can engage disenfranchised learner identities in formal education." In *Work-based mobile learning: concepts and cases. A handbook for evidence based practice*, a cura di N. Pachler, C. Pimmer, e J. Seipold, 117-43. Oxford: Peter-Lang.