

## Concezioni di Open Education e istanze di equità. Questioni didattiche e approcci valutativi

### Concepts of Open Education and instances of equity. Pedagogical issues and approaches to assessment

Francesco C. Ugolini\*

#### Riassunto

L'articolo analizza l'evoluzione del concetto di *openness* nell'istruzione superiore negli ultimi cinquanta anni, in base alla chiave di lettura dell'equità.

A partire da cinque istanze normative di tale concetto, il contributo offre un'analisi di due differenti concezioni di *openness*, dedicando particolare attenzione al tema della valutazione: la prima concezione si sviluppa a partire dalla fondazione della UK Open University nel 1969 e trova piena maturazione negli anni Novanta e primi anni 2000 con il concetto di *Open Distance Learning*; la seconda prende le mosse dal movimento del Software Open Source e si fonda principalmente sul libero accesso a risorse e corsi, trovando compimento nelle *Open Educational Resources* e nei *Massive Open Online Courses*.

Il contributo mostra come tutte le forme di *openness* analizzate perseguano un ideale di equità, ma con approcci di quest'ultima molto diversi e talvolta divergenti.

**Parole chiave:** *Open Education*, equità, OER, MOOC, *Open Distance Learning*, valutazione

#### Abstract

This paper analyses the evolution of *openness* in Higher Education in the last Fifty years, adopting equity as a key to the interpretation.

Moving from five normative instances of equity, this paper proposes an analysis of two different concepts of *openness*, with specific focus on evaluation and assessment: the first one had developed since the UK Open University foundation in 1969, then coming to maturation in the Nineties and in the first years of the 21st Century with the Open Distance Learning approach; the second one was influenced by the Open Source Software and is mainly based on free access to resources and courses, as in the Open Educational Resources and in the Massive Open Online Courses.

This paper shows how all the forms of *openness* it analyses actually pursue an ideal of equity, but referring to different, sometimes diverging, approaches of it.

---

\* Professore associato presso l'Università degli Studi Guglielmo Marconi, Dipartimento di Scienze Umane. E-mail: [f.ugolini@unimarconi.it](mailto:f.ugolini@unimarconi.it).

Doi: 10.3280/ess2-2021oa12486

**Key words:** Open Education, equity, OER, MOOC, Open Distance Learning, evaluation.

*Articolo sottomesso: 07/09/2021, accettato: 06/11/2021*

*Pubblicato online: 21/12/2021*

## Introduzione

Il concetto di *openness* in campo educativo richiama le opportunità fornite dalle innovazioni tecnologiche nel rimuovere o comunque ridurre le restrizioni nell'accesso all'istruzione superiore. Ma al di là di questo semplice assunto, il significato di questo termine appare piuttosto indefinito (MacKenzie, Postgate e Scupham, 1975, p. 15); come afferma Martin Weller, esso «nasconde una moltitudine di interpretazioni e intenzioni, e ciò rappresenta contemporaneamente la sua benedizione e la sua maledizione. È sufficientemente ampio da poter essere adottato diffusamente, ma è anche abbastanza vago perché chiunque possa rivendicarlo, e così diventa privo di senso» (Weller, 2014, p. 28)<sup>1</sup>.

Nel presente contributo, ci proponiamo di analizzare l'evoluzione di questo concetto negli ultimi cinquant'anni, a partire dalla fondazione della UK Open University (UKOU) fino ad arrivare alla diffusione dei *Massive Open Online Courses* (MOOC), adottando la chiave di lettura dell'equità. La tesi che intendiamo sostenere, è che il concetto di *openness* nel campo dell'istruzione superiore è sempre stato connesso in qualche modo al perseguimento dell'equità, ma secondo visioni di quest'ultima molto diverse, talvolta persino divergenti. Coerentemente con gli scopi della presente *issue*, assumeremo una prospettiva di tipo didattico, con particolare riferimento al tema della valutazione.

Dopo aver presentato sinteticamente l'approccio al tema dell'equità cui faremo riferimento, percorreremo la storia della *openness* nell'ultimo mezzo secolo distinguendo due principali filoni: la *openness* di prima concezione nasce con la fondazione della UKOU e trova pieno compimento nel concetto di Formazione Aperta a Distanza (in inglese *Open Distance Learning*) che giunge a maturazione all'inizio del nuovo millennio; la *openness* di seconda concezione prende invece le mosse dal campo dello sviluppo del software (software libero e software *open source*) e si focalizza soprattutto sulla possibilità di accedere e riutilizzare liberamente risorse educative di alta qualità; è in questo quadro che

---

<sup>1</sup> Le traduzioni delle fonti non in lingua italiana sono a opera dell'autore.

sono nate le *Open Educational Resources* (OER), promosse dall'UNESCO dal 2002, e i MOOC, nati nel 2008 ma esplosi nei numeri a partire dal 2012 e ancora in grande espansione. È nostra convinzione che queste due concezioni, seppur spesso vengano accomunate, siano in realtà piuttosto dissimili: l'uso dell'aggettivo *open* muove infatti da premesse totalmente differenti; e, come cercheremo di mostrare, si fonda su presupposti in termini di equità non sempre tra loro allineati.

## 1. Quale equità?

Nel presente lavoro, intenderemo l'equità come «giustizia distributiva» (Benadusi e Giancola, 2021, p. 9); secondo questa concezione di largo uso in letteratura, essa rappresenta, in estrema sintesi, il criterio di giustizia in relazione alla distribuzione dell'eguaglianza, nello specifico nell'ambito dell'istruzione. Riprenderemo, seppur in modo estremamente sintetico, le cinque *istanze normative* che hanno caratterizzato l'evoluzione storica del concetto di equità in educazione (Benadusi, 2021):

- a. La **meritocrazia classica**: l'equità è legata alla possibilità di ottenere “premi” (retribuzioni) in relazione ai propri “meriti” (contribuzioni), intesi come combinazione di sforzo, talento e produttività, in un contesto di apertura delle carriere e assenza di discriminazioni;
- b. Il **neo-liberismo**: l'equità è legata al garantire alle persone la possibilità di effettuare scelte totalmente libere e non condizionate, che verranno poi valutate alla luce del contributo offerto al successo economico di un territorio, un'impresa, una nazione;
- c. La **meritocrazia pura**, basata sull'**eguaglianza di opportunità**: rispetto alla meritocrazia classica, l'equità si lega alla misura in cui vengono prese in considerazione le diseguaglianze di partenza, con l'ambizione di “livel-lare” quelli che vengono considerati i “fattori illegittimi del successo scolastico”;
- d. L'**eguaglianza delle capacitazioni**: sulla scia del *capability approach*<sup>2</sup>, l'equità si lega alla redistribuzione dell'insieme di opportunità da cui l'individuo potrà scegliere liberamente i funzionamenti, in questo modo operando verso una sintesi possibile tra libertà ed eguaglianza;
- e. L'**eguaglianza delle condizioni per l'inclusione**: l'equità si lega a due aspetti, l'eguale rispetto di ciascun individuo e l'eguaglianza basilare dei risultati.

---

<sup>2</sup> L'approccio è stato inizialmente teorizzato dall'economista-filosofo Amartya Sen (1985) e poi ripreso dalla filosofa Martha Nussbaum; tra i numerosi lavori, si veda per esempio (Nussbaum, 2011).

Qui occorre operare un importante *distinguo*: quando parliamo di *openness*, facciamo riferimento al campo dell'istruzione superiore, contesto in cui parlare di eguaglianza basilare dei risultati può risultare poco appropriato<sup>3</sup>; si può tuttavia ragionare in termini di equità nell'accesso alle risorse, nella partecipazione al processo di istruzione e negli esiti di apprendimento (Willems 2011; Willems e Bossu, 2012; Parveen e Awan, 2019).

Possiamo quindi affermare che, dei cinque approcci individuati, i primi due si fondano su un impianto meritocratico non egualitario, caratterizzato dalla *teoria dello scambio*, secondo la quale l'equità viene intesa come «equilibrio in uno scambio di natura contrattuale fra contribuzione e retribuzione» (Benadusi, 2021, p. 19); la “contribuzione”, ovvero il “merito”, è l'elemento più complesso da misurare: nell'approccio meritocratico classico, esso si può intendere come combinazione di sforzo, talento e produttività, laddove in quello neo-liberista questo terzo elemento assume una posizione sovraordinata, connotandosi anche in termini di “redditività”. In questo caso, l'equità è prevalentemente nel libero accesso alle risorse.

Gli altri tre approcci hanno invece un'impronta egualitaria, laddove l'equità si lega a un intervento deliberato del sistema di istruzione che si proponga di garantire, in momenti diversi e in diversa misura, una forma di eguaglianza, rispettivamente, nelle condizioni di partenza (meritocrazia pura), nelle opportunità di scelta (approccio per capacitazioni) e nei risultati relativi alle competenze di base (eguaglianza delle condizioni per l'inclusione). Sono questi gli approcci che maggiormente investono l'ambito della didattica, con il ricorso a una funzione della valutazione che non obbedisce unicamente a una logica di controllo degli apprendimenti, e l'equità si manifesta anche a livello di partecipazione al processo di istruzione e negli esiti dell'apprendimento<sup>4</sup>.

Nei prossimi paragrafi ripercorreremo dunque su base storica alcuni fenomeni educativi che si rifanno al concetto di *openness*, e ai diversi significati che ha assunto, analizzandoli in termini di equità sulla base delle istanze normative suesposte, con un preciso focus sul ruolo della valutazione.

---

<sup>3</sup> In genere, con questa espressione, si fa riferimento alle competenze di base da acquisire al termine dell'obbligo di istruzione per poter assumere pienamente la cittadinanza attiva, oltre che predisporre alla vita lavorativa, come le *Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente* definite dall'Unione Europea, o le *Competenze Chiave di Cittadinanza*, stabilite dalla normativa italiana (D.M. 139 del 22 agosto 2007).

<sup>4</sup> Con questa espressione intendiamo che i risultati non devono dipendere da un intento «segregante» da parte dell'istituzione (Parveen e Awan, 2019, p. 188).

## 2. La openness di prima concezione

### 2.1. L'esperienza della UK Open University

Anche se esperienze di studi universitari a distanza erano già presenti, in particolare negli USA e in Unione Sovietica (Palomba, 1988), la nascita della UKOU ha rappresentato un momento cruciale nella storia dell'istruzione a distanza, uno dei fattori del suo miglioramento dal punto di vista sia qualitativo sia quantitativo (Keegan, 1994, p. 4). Il 1969, anno della sua fondazione, ha pertanto visto affermarsi prepotentemente l'idea di *openness* nel campo dell'istruzione<sup>5</sup>.

Ciò che la UKOU intendeva con questo termine è ben sintetizzato dai celeberrimi incipit dei quattro passaggi del discorso inaugurale del Chancellor Lord Geoffrey Crowther tenutosi il 23 luglio del 1969: «*We are open as to people, as to places, as to methods, as to ideas*» (Crowther, 1969)<sup>6</sup>.

Dal discorso nel suo complesso traspare con estrema chiarezza un impianto meritocratico, nel momento in cui, descrivendo l'apertura verso le persone, anche prive di precedenti titoli o qualifiche, il Chancellor dice, riprendendo peraltro le indicazioni del Planning Committee che ha lavorato all'istituzione dell'Ateneo: «chiunque può cimentarsi, e unicamente l'insuccesso nel progredire adeguatamente potrà essere un ostacolo per la continuazione degli studi» (Ivi, p. 1).

Tale impostazione appare tuttavia controbilanciata dalla "apertura ai metodi". L'attenzione della UKOU verso le innovazioni didattiche è andata fin dall'inizio oltre l'innovazione nel campo dell'informatica e delle telecomunicazioni. Anche per non apparire come una soluzione di ripiego rispetto al tradizionale sistema universitario britannico dell'epoca, il cui rinnovamento era anch'esso al centro di un importante dibattito negli anni '60 (Palomba, 1975, p. 16), l'ambizione era quella di presentarsi come un Ateneo completamente diverso, dalle soluzioni didattiche innovative in grado di supportare fattivamente l'apprendimento da parte del pubblico adulto cui si rivolgeva, venendo contestualmente incontro alle esigenze di quest'ultimo in termini di flessibilità di fruizione. Ne citiamo alcune significative per l'epoca: la progettazione e strutturazione accurata del materiale didattico (con la chiara esplicitazione degli obiettivi di insegnamento, l'analisi della materia etc.), la presenza di figure intermedie come *tutor* (responsabili della valutazione di profitto e della

---

<sup>5</sup> Per altri versi si può far risalire il fenomeno dell'apertura finanche al Medio Evo (Peter e Deimann, 2012)

<sup>6</sup> Il transcript del discorso, liberamente accessibile sul sito della UKOU, è stato da noi recentemente ripubblicato e commentato in occasione del 50° anniversario della fondazione della UKOU (Ugolini, 2019).

gestione degli incontri in presenza) e *counsellor* (responsabili del supporto all'organizzazione autonoma dello studio), forme di valutazione intermedia e successiva parziale individualizzazione dello studio (*Ivi*, p. 53 e sgg.).

Proprio questo ultimo aspetto è significativo sul piano della visione di equità sottostante alla UKOU: il combinato disposto dell'uso della valutazione formativa e dell'individualizzazione dell'apprendimento, allo scopo di consentire a ciascuno di raggiungere gli obiettivi didattici seguendo il proprio ritmo di apprendimento, è il pilastro fondamentale della teoria del *Mastery Learning* (Carroll, 1963; Bloom, 1968), finalizzata proprio al perseguimento dell'eguaglianza basilare dei risultati nelle scuole. Adottare gli stessi accorgimenti a livello universitario, pur non facendo riferimento alle conoscenze di base, implica una apertura non soltanto a livello di accesso, ma denota la volontà di favorire quanto possibile l'effettivo apprendimento, con una discontinuità netta rispetto al carattere elitario del sistema tradizionale dell'istruzione universitaria britannica dell'epoca.

In conclusione, tra le cinque istanze normative di equità presentate in precedenza, quella cui più aderisce l'esperienza della UKOU è la terza, quella denominata "meritocrazia pura": al carattere meritocratico chiaramente espresso dalla dirigenza, si associano, nella realizzazione pratica del dispositivo, alcune connotazioni egualitarie finalizzate alla presa in carico delle differenze individuali di partenza e, pertanto, oltre a una equità nell'accesso all'istruzione (la *openness as to people*), possiamo individuare una equità nella partecipazione all'istruzione (mediante la *openness as to methods*), avente per fulcro il ricorso costante della funzione formativa della valutazione.

## 2.2. L'Open Distance Learning

L'esperienza della UKOU è stata il seme da cui ha germogliato il concetto di *openness*, che noi qui denominiamo "di prima concezione". Nella sua scia, sono nate e si sono sviluppate nel mondo altre realtà che venivano fatte rientrare sotto l'ombrello dell'*Open Learning* grazie anche all'impegno dell'UNESCO in questo senso (MacKenzie, Postgate e Scupham, 1975). Il nesso con l'innovazione didattica appariva in modo significativo<sup>7</sup> e sottolineiamo l'uso sempre maggiore del termine *Learning* al posto di *Education*<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> A titolo di esempio, possiamo citare il rapporto della statunitense National Association of Educational Broadcasters che, tra le caratteristiche essenziali dei sistemi di Open Learning, include la seguente: «Il sistema deve usare il *testing* e la valutazione principalmente per diagnosticare e analizzare la misura con la quale gli specifici obiettivi di apprendimento sono stati raggiunti» (NAEB, 1974, p. 7).

<sup>8</sup> In ambito non anglofono, vi è stata una analoga transizione dal termine Istruzione/*Instruction* a Formazione/*Formation*.

Negli anni Novanta si è verificato un ulteriore slancio con la pubblicazione, da parte dell'Unione Europea, di uno specifico *Memorandum* (Commissione Europea, 1991). Esso accorpa in un'unica denominazione – *Open Distance Learning* (ODL) – l'elemento di apertura alle persone – cui attribuisce primariamente un'accezione di flessibilità temporale – con quello di apertura agli spazi. Nell'insieme c'è un focus importante sull'autonomia di fruizione (e nella conseguente responsabilizzazione degli studenti nel perseguimento degli obiettivi di apprendimento), autonomia che però deve essere supportata sia dal *design* dei materiali, sia da sistemi di *tutorship* e *counselling*. Il messaggio del *Memorandum* può essere sintetizzato nello slogan: *any time, any place, any pace*. Proprio quest'ultimo elemento intende che ogni studente, opportunamente supportato, deve poter perseguire gli obiettivi al proprio ritmo di apprendimento. Come ideale maturazione di questo concetto, ci piace citare<sup>9</sup> la definizione di *Open Distance Learning* (o meglio del suo equivalente francofono *Formation Ouverte à Distance*), del collettivo di Chasseneuil, del marzo del 2000.

Una formazione aperta a distanza è un dispositivo organizzato, finalizzato, riconosciuto come tale dagli attori, che prenda in carico la singolarità delle persone nelle loro dimensioni individuale e collettiva e si fondi su situazioni di apprendimento complementari e plurali in termini di tempo, di luoghi, di mediazioni didattiche umane e tecnologiche, e di risorse (Collectif de Chasseneuil, 2000, p. 4).

Questa «presa in carico<sup>10</sup> della singolarità delle persone» ben si abbina al concetto di “eguale rispetto” che è una delle “condizioni per l'inclusione” figlie proprio del passaggio dalla priorità dell'insegnamento a quella dell'apprendimento: Luciano Benadusi (2021) parla proprio di “apertura” delle istituzioni di istruzione al «riconoscimento delle differenze individuali degli studenti e delle studentesse negli interessi cognitivi, nelle aspirazioni, nei ritmi di apprendimento, nelle identità culturali e linguistiche, negli stili di vita» (p. 56).

Crediamo quindi che questa “presa in carico” rappresenti, in termini di equità, un netto segnale verso la quinta istanza normativa, quella delle condizioni per l'inclusione; traspare inoltre pienamente l'equità nei processi di partecipazione all'istruzione nel raggiungimento degli esiti dell'apprendimento.

---

<sup>9</sup> Cfr. Ugolini, 2015. La definizione è significativa in quanto esito di una “conferenza di consenso” che ha raccolto 15 tra i principali esperti francesi del settore.

<sup>10</sup> In francese *prendre en compte*: può essere tradotto con “tenere in adeguata considerazione” o “prestare attenzione”, ma ci è parso giusto mantenere l'uso del verbo “prendere” anche se forse “prendersi carico” va al di là delle intenzioni del Collettivo.

### 3. La openness di seconda concezione

Gli anni a cavallo del 2000 sono stati caratterizzati da forti trasformazioni, in parte determinate, in via diretta o indiretta, dalle innovazioni nel campo delle ICT e dalla bolla speculativa delle *dotcom*. Una delle conseguenze di ciò fu l'avvento di una nuova denominazione nel campo della formazione a distanza: l'e-learning (Ugolini, 2015). L'*Open Distance Learning*, concetto «pedagogicamente più significativo» (Galliani, 2003, p. 11), viene abbandonato a vantaggio di un lessico più semplificato; ma le stesse frenetiche evoluzioni tecnologiche di quegli anni fanno riapparire l'aggettivo *open* con una accezione differente.

Questa seconda concezione di *openness* – e il movimento della *Open Education* che ne è scaturito – corrisponde a quella del software *Open Source*, e dell'*Open Content*, promosso da David Wiley; essa si fonda principalmente sulla libertà di accesso ai contenuti, ma anche a quella di poterli riutilizzare, remixare e condividere<sup>11</sup>, proprio come avviene nel modello di sviluppo del software *Open Source*<sup>12</sup>.

Seppur diversi autori pongano queste due concezioni sotto uno stesso ombrello (Weller, 2014; Cronin, 2017; Nascimbeni, 2020), non riteniamo di poter considerare la *Open Education* come evoluzione dell'*Open Learning*<sup>13</sup>; si possono semmai individuare premesse simili (in questo caso la chiusura e i costi molto elevati dell'istruzione superiore statunitense) e ipotizzare, come ci proponiamo qui di fare, una convergenza nell'approdo.

Senza voler trattare tale movimento nel dettaglio<sup>14</sup>, ci limitiamo a presentare brevemente in questa sede i fenomeni più rilevanti – le *Open Educational Resources* (OER) e i *Massive Open Online Courses* (MOOC) – per esaminarne le istanze di equità soggiacenti.

#### 3.1. Le Open Educational Resources

Il termine *Open Educational Resources* (OER) è stato introdotto dall'UNESCO nel 2002; negli anni la definizione ha mantenuto i suoi elementi principali.

---

<sup>11</sup> Si fa riferimento qui alle cosiddette cinque “R” di Wiley (Retain, Revise, Remix, Reuse, Redistribute) (Wiley, 2014; Nascimbeni, 2020, p. 32).

<sup>12</sup> Si veda, a titolo esemplificativo, la definizione proposta dalla Red Hat Corporation, forse una delle maggiori aziende produttrici di software Open Source (<https://www.redhat.com/it/topics/open-source/what-is-open-source-software>).

<sup>13</sup> Si tratta peraltro di una transizione terminologica in palese controtendenza con quelle dell'epoca volte a evidenziare un progressivo spostamento nella centratura dal docente al discente.

<sup>14</sup> Cfr. Jemni et al., 2016; Cronin e MacLaren, 2018; Nascimbeni, 2020.



Risorse di insegnamento e apprendimento, di ogni *medium*, digitale e non, che permette:

- accesso senza costi;
- uso, riuso e riadattamento nello scopo<sup>15</sup> da parte di altri senza restrizioni o con limitate restrizioni (UNESCO, 2016, p. 1).

L'apertura delle OER risiede dunque principalmente nella possibilità di accedere a risorse educative per poi adattarle e riusarle in diversi contesti e per diversi scopi<sup>16</sup>. Nei documenti UNESCO, ancora in tempi recenti (UNESCO, 2016), viene data grande centralità al tema della proprietà intellettuale.

Nel movimento della *Open Education*, sviluppatosi prevalentemente negli Stati Uniti, l'approccio didattico è rimasto inizialmente in secondo piano, emergendo in un successivo momento, e – aspetto da non trascurare – in un altro luogo (ossia in Europa<sup>17</sup>), si è cercato di definire e promuovere le cosiddette *Open Educational Practices* (OEP), ovvero pratiche didattiche basate sulla creazione, la modifica e la condivisione di risorse aperte (Nascimbeni, 2020, pp. 39-40).

Ai fini del presente contributo, l'aspetto delle OEP che ci pare più rilevante, è la loro capacità di favorire il rispetto e la responsabilizzazione degli studenti come coproduttori di conoscenza (Andrade et al., 2011, p. 12), con un focus sull'*empowerment* e sullo sviluppo dell'autonomia.

Su questa base, possiamo trovare alcune analogie – pur senza, naturalmente, un riferimento diretto – nei principi di fondo nell'istanza normativa che Benadusi riconduce alla teoria delle capacitazioni di Sen e Nussbaum<sup>18</sup>. Nel caso delle OER, l'equità si legherebbe alla redistribuzione delle risorse educative che l'individuo (o l'ente di istruzione) potrà scegliere liberamente per costruire il proprio apprendimento (o i propri corsi), in questo modo operando una sintesi tra libertà ed eguaglianza<sup>19</sup>.

---

<sup>15</sup> Nostra traduzione del termine *repurposing*.

<sup>16</sup> Nel documento del 2002 l'UNESCO sintetizza così la propria *vision* riguardo le OER: «*Open access to the resource, with provision for adaptation*» (UNESCO, 2002, p. 24).

<sup>17</sup> Il concetto di OEP nasce nell'ambito di due progetti europei: OLCOS e OPAL (Nascimbeni, 2020, p. 39).

<sup>18</sup> Si veda anche Nascimbeni, 2020, p. 18.

<sup>19</sup> Il tema dell'equità in relazione alla *open education* si sta affacciando solo in tempi recenti, senza una trattazione approfondita: vi è un importante riferimento nella raccomandazione dell'UNESCO del 2019, in cui però è sostanzialmente inteso come sinonimo di "non discriminazione" nell'accesso alle risorse (UNESCO, 2019); il termine compare inoltre nel sito dell'Open Education Consortium (<https://www.oeconsortium.org/about-oeconsortium/>) e alcuni autori vi fanno cenno, specialmente in termini di sfide da affrontare (Willems e Bossu, 2012).

### 3.2. *lcMOOC*

A partire dalla seconda metà del primo decennio degli anni 2000, la *openness* di seconda concezione trovò nuova linfa nel fenomeno dei MOOC. Quando questo termine fu introdotto nel 2008, si riferiva a un corso – “*Connectivism and the Connective Knowledge*” – organizzato dai due padri del connettivismo, Siemens e Downes, rifacendosi a tale approccio (Downes, 2016).

Quattro anni dopo, la denominazione andò a indicare per lo più i corsi gratuiti erogati dai grandi portali internazionali come Coursera, Udacity, EdX o l'europeo FutureLearn, la cui portata numerica ha di fatto comportato l'appropriazione del termine, tanto che George Siemens fu costretto a precisare la distinzione tra i MOOC connettivisti (denominati da allora cMOOC) e quelli dei grandi portali (denominati da allora xMOOC) (Siemens, 2012).

Prima di trattare questi ultimi nel prossimo paragrafo, riteniamo opportuno soffermarci seppur brevemente su questa esperienza che ha legato l'idea di *openness* a sensibili innovazioni sul piano didattico. Essa infatti si basa sui principi fondanti del connettivismo (Siemens, 2004), che si propone come un'evoluzione rispetto ai tre principali paradigmi di apprendimento (comportamentismo, cognitivismo e costruttivismo).

In questa sede, ci limitiamo a riportare i quattro principi che animano i cMOOC, in quanto appaiono in perfetta corrispondenza, sul piano didattico, con gli elementi di *openness* introdotti in precedenza riguardo le OER. Essi infatti sono (Downes, 2016, p. 19):

- a. l'aggregazione (*Aggregation*) delle risorse esistenti riguardo un dato tema;
- b. la loro combinazione creativa (*Remix*) finalizzata alla creazione di una nuova risorsa (come assemblaggio o come mashup);
- c. il riadattamento delle risorse per nuovi scopi (*Repurposing*);
- d. la condivisione della nuova risorsa (*Feedforward*) verso un network più ampio.

Il modello connettivista dà sostanza, sul piano didattico, all'impianto di *openness* promosso dalle OER. Per quello che riguarda la visione di equità sottostante, anche in questo caso troviamo punti di contatto con l'approccio per capacitàzioni; la libera scelta delle risorse educative è ulteriormente teorizzata, essendo indicata tra i principi del processo di apprendimento su base connettivista («Il *decision-making* è esso stesso un processo di apprendimento» (Siemens, 2004)). Vi sono però anche elementi legati all'eguaglianza delle condizioni per l'inclusione: ogni partecipante è parte attiva nel processo didattico e porta con sé il suo punto di vista che è in grado di arricchire quello dell'insieme dei discenti: non vi è quindi dubbio che vi sia eguale rispetto, e che il livello di equità non sia da riscontrarsi unicamente nell'accesso ma anche, se non soprattutto, nella partecipazione.

Per quello che riguarda la valutazione, il modello connettivista nella sua essenza più pura si fonda quasi esclusivamente sull'autovalutazione (con ampi processi riflessivi sull'esperienza svolta) con il contributo fondamentale degli altri membri della comunità (una sorta di valutazione tra pari, sempre tuttavia autodiretta dal singolo discente). Difficile, infatti, contemplare una dimensione oggettiva della valutazione di profitto quando il primo principio del connettivismo è che «l'apprendimento e la conoscenza risiedono nella diversità delle opinioni» (Siemens, 2004).

### 3.3. Gli xMOOC

L'espressione *Massive Open Online Course* ha conosciuto, tra il 2011 e il 2012 una svolta quando Sebastian Thrun e Stephen Norvig hanno pubblicato gratuitamente un corso introduttivo all'Intelligenza Artificiale, che ha visto l'iscrizione di 160.000 corsisti, che si avvaleva di un impianto didattico ben più tradizionale (videolezioni, test autovalutativi automatici e presenza di un forum) rispetto a quello di Siemens e Downes (Ghislandi e Raffaghelli, 2013). Il grande successo attirò l'attenzione di media e investitori: su questa scia nacquerò, tra il 2011 e il 2012, i principali portali (Coursera, Udacity, EdX) (Weller 2014, p. 105). L'insieme di tali portali<sup>20</sup> ha raggiunto negli anni numeri impressionanti: si stima che, nel 2020, complice anche l'emergenza pandemica, essi abbiano interessato oltre 180 milioni di studenti in tutto il mondo (Cina esclusa) con oltre 16.300 corsi (Shah, 2020).

L'apertura in questo caso risiede quasi esclusivamente nel libero accesso ai materiali, senza costi e senza barriere in termini di titoli, esperienze pregresse, età, etc. Tuttavia, sul piano didattico, gli xMOOC si sostanziano in corsi di ispirazione istruttivista, per lo più costituiti da videolezioni o contenuti in altre forme, corredati da test di autovalutazione privi di *feedback* collegato a processi di individualizzazione, e ambienti sociali interattivi non pienamente integrati nel progetto didattico del corso. L'elemento qualificante risiede nel prestigio delle Università e dei docenti coinvolti nella creazione dei materiali. In questo, gli xMOOC si avvicinano più al modello delle OER (con un grande focus sulla qualità dei materiali) che non a quello dei cMOOC, da cui hanno mutuato poco più del nome.

Non di meno, gli xMOOC si rifanno a un ideale di apertura, dal momento in cui offrono corsi di istruzione superiore di altissimo livello a studenti presenti

---

<sup>20</sup> Da sottolineare anche il portale europeo FutureLearn che ha come principale attore la UKOU.

in tutto il mondo senza alcun tipo di barriere<sup>21</sup>. Ma possiamo dire che rispondono a un ideale di equità?

Per ragionare di ciò occorre nuovamente spostarsi sul terreno della valutazione che, in questo caso, non solo non fa uso della funzione formativa – i test in itinere, privi di feedback e di conseguente individualizzazione dei percorsi, difficilmente possono mirare all’eguaglianza, foss’anche solo quella delle condizioni di partenza – ma anche quella sommativa ha carattere esclusivamente certificativo.

Su questo punto sono particolarmente eloquenti le parole usate da Daphne Koller, una delle fondatrici di Coursera, nel suo discorso del 2012:

Alla fine del corso, gli studenti ottengono un certificato. Essi possono presentare tale certificato a un ipotetico datore di lavoro e ottenere così un lavoro migliore, e conosciamo molti studenti che lo hanno fatto. Alcuni studenti hanno preso il proprio certificato e lo hanno presentato a un’istituzione educativa presso la quale si sono iscritti per ottenere un effettivo accreditamento accademico. Così questi studenti hanno realmente ottenuto qualcosa di significativo per il loro investimento di tempo e sforzo (Koller, 2012).

In questo passaggio appare con estrema chiarezza la “teoria dello scambio” (Benadusi, 2021): gli studenti ottengono una “retribuzione” («qualcosa di significativo») in cambio di una “contribuzione” («il loro investimento in tempo e sforzo»). Si tratta dunque di un modello “meritocratico”, con tendenze al neoliberalismo: l’impianto economico di fondo non trascura infatti la “redditività” (la retribuzione si misura infatti, per Koller, nella possibilità di ottenere “un lavoro migliore”). Una equità nell’accesso ai corsi è presente, ma quella nella partecipazione è piuttosto trascurata: non si può dire che, oltre al libero accesso, siano previsti interventi per livellare le condizioni di partenza dei partecipanti.

Sulla base di tale prospettiva, unita al carattere strettamente certificativo della valutazione, stiamo assistendo in questi anni all’avvento del “microcredenzialismo”, ovvero la possibilità di qualificarsi tramite certificazioni ottenute al termine di percorsi di apprendimento anche di breve durata, come lo sono per l’appunto i xMOOC. La Commissione Europea – la stessa che nel 1991 aveva promosso l’*Open Distance Learning*, per poi virare nel 2001 verso l’*eLearning* – sta lavorando per dar vita, nei prossimi anni, a un sistema di riconoscimento continentale delle cosiddette micro-credenziali, intese come «la prova dei *learning outcomes* che un discente ha acquisito seguendo una

---

<sup>21</sup> Ovviamente ne esistono alcune non irrilevanti, data l’ampiezza del fenomeno: la prima è quella tecnologica, ma anche quella linguistica non è da trascurare, dal momento che stiamo parlando di corsi per la maggior parte erogati e pensati in lingua inglese, ancorché, negli anni, altre lingue sono ormai accessibili.

esperienza di apprendimento breve. Tali *learning outcomes* sono stati verificati a fronte di standard trasparenti» (Commissione Europea, 2020, p. 10). In questo modo ogni persona sarà in grado di comporre il proprio curriculum, le proprie “credenziali” per l’appunto, in base alle proprie necessità, per lo più provenienti da esigenze di tipo professionale.

#### 4. Conclusione

Quando l’Unione Europea, nel 2001, virò dal concetto di *Open Distance Learning* a quello, più legato a fattori economici e tecnologici, di *eLearning*, introdusse una ben nota definizione: «L’*eLearning* è l’utilizzo delle nuove tecnologie multimediali e di Internet per migliorare la qualità dell’apprendimento agevolando l’accesso a risorse e servizi nonché gli scambi e la collaborazione a distanza» (Commissione Europea, 2001, p. 2). Questo riferimento al “miglioramento della qualità”, più che a una “qualità dell’istruzione” di matrice egualitaria (Vertecchi, 1989), faceva piuttosto riferimento a un concetto ben più aziendalista di “qualità del servizio” (Galliani, 2000), sviluppatosi negli anni ’90.

Volendo parafrasare tale formulazione possiamo dunque azzardare una definizione per *openness* in educazione: “l’utilizzo delle nuove tecnologie multimediali e di Internet per *perseguire l’equità nell’istruzione*, agevolando l’accesso a risorse e servizi nonché gli scambi e la collaborazione a distanza”. Tutto sta nell’individuare a quale concezione di equità vogliamo rifarci.

In questi cinquant’anni, abbiamo visto associare l’aggettivo *open* a tutte le cinque istanze normative legate all’equità, alcune delle quali in netta contrapposizione tra loro. Per menzionare unicamente i due estremi, una cosa è l’*Open Distance Learning* di Chasseneuil che si prende carico della singolarità dei discenti, altra cosa sono gli xMOOC che, posto il libero accesso ai corsi, di fatto cercano, attraverso un sistema di micro-credenziali, di certificare accuratamente la misura dello sforzo e del tempo speso in istruzione ai fini di ottenere un miglior posto di lavoro.

Ecco dunque che la «moltitudine di interpretazioni e intenzioni» (Weller, 2014, p. 28) che rendono difficoltosa una definizione univoca dell’aggettivo *open*, in realtà tradiscono il ricorso a diverse concezioni di equità. Semmai non può non destare più di una preoccupazione la virata in chiave non egualitaria che tale concetto ha conosciuto negli ultimi anni. È probabilmente opportuno che anche all’attuale concezione di *open education* debba corrispondere un *open learning* di ispirazione inclusiva. Che sia compito delle Università tradizionali, chiamate a riformarsi profondamente alla luce di queste trasformazioni, offrire, nella loro “chiusura”, un bilanciamento in questo senso?

### Riferimenti bibliografici

- Andrade A., Caine A., Carneiro R. and Conole G. (2011). *Beyond OER – Shifting Focus to Open Educational Practices: OPAL Report 2011*, duepublico2.uni-due.de.
- Benadusi L. e Giancola O. (2021). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Benadusi L. (2021). La giustizia come equità: il dibattito teorico. In: Benadusi L. e Giancola O., *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche* (pp. 15-64). Milano: FrancoAngeli.
- Bloom B.S. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment*, 1 (2).
- Carroll J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64 (8): 723-733.
- Collectif de Chasseneuil (2000). *Formation ouverte et à distance: l'accompagnement pédagogique et organisationnel*. [www.centre-inffo.fr/IMG/pdf/chasseneuil.pdf](http://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf/chasseneuil.pdf).
- Commissione Europea (1991). *Memorandum on open distance learning in the European Community*. [aei.pitt.edu/3404/](http://aei.pitt.edu/3404/).
- Commissione Europea (2001). *The eLearning Action Plan. Designing tomorrow's education*. [eur-lex.europa.eu](http://eur-lex.europa.eu).
- Commissione Europea (2020). *A European approach to micro-credentials. Output of the microcredentials higher education consultation group*. [ec.europa.eu](http://ec.europa.eu).
- Cronin C. (2017). Openness and praxis: Exploring the use of open educational practices in higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5).
- Cronin C. and MacLaren I. (2018). Conceptualising OEP: A review of theoretical and empirical literature in Open Educational Practices. *Open Praxis*, 10(2).
- Crowther Lord G. (1969). *Transcript of the Speech at the presentation of the charter, 23<sup>rd</sup> July 1969*, [www.open.ac.uk](http://www.open.ac.uk)
- Downes S. (2016). New models of Open and Distributed Learning. In: Jemni M., Kinshuk and Khribi M.K., editors, *Open Education. From OERs to MOOCs* (pp. 1-22). Berlin-Heidelberg: Springer.
- Galliani L. (2000). Ricerca valutativa e qualità della formazione. *Studium Educationis*, 2: 350-371.
- Galliani L. (2003). E-Learning: scenari e ricerca. In: Galliani L. e Costa R., *Valutare l'e-learning* (pp. 11-35). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Ghislandi P.M.M. e Raffaghelli J.E. (2013). Massive open online courses (MOOC). Tensioni tra innovazione e qualità. Tendenze, dibattiti e qualità dei MOOC come esperienza formativa. In: Persico D. e Midoro V., a cura di, *Pedagogia nell'era digitale*, suppl. a «TD – Tecnologie Didattiche», 21(3): 51-57.
- Jemni M., Kinshuk and Khribi M.K., editors, (2016). *Open Education. From OERs to MOOCs*. Berlin-Heidelberg: Springer.
- Keegan D. (1994). *Principi di istruzione a distanza*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. *Foundations of Distance Education*. London & New York: Routledge, 1990).
- Koller D. (2012). *What we're learning from online education*. «TED», [www.ted.com](http://www.ted.com).
- MacKenzie N., Postgate R. and Scupham J. (1975). *Open Learning. Systems and problems in post-secondary education*. Paris: The Unesco Press.

- NAEB (1974). *Open Learning Systems. A report of the NAEB to the National Institute of Education*, [files.eric.ed.gov/fulltext/ED135367.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED135367.pdf).
- Nascimbeni F. (2020). *Open Education. OER, MOOC e pratiche didattiche aperte verso l'inclusione digitale educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Nussbaum M.C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Palomba D. (1975). *Open University*. Firenze: La Nuova Italia.
- Palomba D. (1988). *Università a distanza: una prospettiva per l'Europa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Parveen I. and Awan R.-u.-N. (2019). Equitable Higher Education: Students' Perspective on Access to Resources, Participation, and Educational Outcomes. *Bulletin of Education and Research*, 41 (1): 185-201.
- Peter S. and Deimann M. (2014). On the role of openness in education: A historical reconstruction. *Open Praxis*, 5 (1): 7-14. DOI: 10.5944/openpraxis.5.1.23.
- Sen A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam & New York: North-Holland.
- Shah D. (2020). *By the Numbers: MOOCs in 2020*. [www.classcentral.com/report/mooc-stats-2020/](http://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2020/).
- Siemens G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. [www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm](http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm) (recuperato grazie a web.archive.org).
- Siemens G. (2012). *MOOCs are really a platform*. [www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/](http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/) (recuperato grazie a web.archive.org).
- Ugolini F.C. (2015). La dimensione organizzativa dell'istruzione a distanza. Aspetti storici, pedagogici e politici. *Pedagogia Oggi*, 2: 213-222.
- Ugolini F.C. (2019). Homage to Lord Crowther. 50th anniversary of the UK Open University Foundation. *Formamente*, XIV(2): 55-65.
- UNESCO (2002). *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries. Final Report*. [unesdoc.unesco.org](http://unesdoc.unesco.org).
- UNESCO (2016). *Open Educational Resources: Policy, Costs and Transformation*. Edited by F. Miao, S. Mishra and R. McGreal. [oasis.col.org](http://oasis.col.org).
- UNESCO (2019). *Recommendation on Open Educational Resources (OER)*. [portal.unesco.org](http://portal.unesco.org)
- Vertecchi B. (1989). *Valutazione e qualità degli studi*. Napoli: Tecnodid.
- Weller M. (2014). *The Battle for Open. How openness won and why it doesn't feel like victory*. London: Ubiquity Press.
- Wiley, D. (2014). *The Access Compromise and the 5th R*. [opencontent.org/blog/archives/3221](http://opencontent.org/blog/archives/3221).
- Willems J. and Bossu C. (2012). Equity considerations for open educational resources in the glocalization of education. *Distance Education*, 33(2): 185-199. DOI: 10.1080/01587919.2012.692051.
- Willems J. (2011). Equity: A key benchmark for students and staff in an era of changing demands, changing directions. In: Williams G., Statham P., Brown N. and Cleland B., editors, *Changing Demands, Changing Directions. Proceedings ascilite Hobart 2011* (pp. 1305-1317).