

LA SFIDA EDUCATIVA FRA UTOPIE LIBERTARIE E NUOVI AUTORITARISMI: L'ESEMPIO DEI MOOCS

Lorenza Boninu, Docente presso ISIS Carducci-Volta-Pacinotti, Piombino (LI), Dottoranda in Storia e Sociologia della Modernità, Dipartimento di Scienze Politiche, Università di Pisa, e-mail: lboninu@gmail.com

Abstract italiano

L'articolo indaga criticamente l'impatto che la diffusione e il successo dei MOOCs potranno avere sulle modalità di insegnamento-apprendimento, in particolare per quanto riguarda il valore socialmente attribuito alla conoscenza trasmessa dalla scuola, le politiche scolastiche, la gerarchizzazione delle discipline, soprattutto quelle umanistiche, la qualità dei contenuti proposti e i presupposti pedagogici sottesi alla trasformazione.

Parole chiave

MOOCs, e-learning, scuola digitale, innovazione, tecnocrazia, lavoro immateriale, prosumerismo

English Abstract

The paper aims to critically examine how MOOCs could impact on education, with particular regard about the following issues: the value socially attributed to scholastic knowledge; the educational policies; the change in the hierarchy of the disciplines, especially of the humanities; the quality of the contents; the pedagogical assumptions in this kind of practices.

Keywords

MOOCs, e-learning, digital school, disruptive innovation, technocracy, immaterial labour, prosumption

1. Introduzione

Com'è noto, Internet facilita il confronto, la discussione, la condivisione fra pari oltre i confini ristretti di un'aula fisica: la presenza della Rete comporta una discussione serrata e, di fatto, una revisione complessiva, per quanto faticosa (almeno nel nostro Paese), delle strategie didattiche. Da un altro punto di vista, dopo una prima fase di sperimentazione anarchica, spesso individuale e comunque poco strutturata, delle potenzialità insite in questa situazione, stiamo assistendo a una normalizzazione delle pratiche educative in Rete, con l'ingresso di soggetti capaci di grandi investimenti nel business dell'insegnamento a distanza, apparentemente molto promettente soprattutto in considerazione della crisi generale (economica e valoriale) in cui versano i tradizionali modelli di istruzione superiore: ci riferiamo a offerte formative in rapido consolidamento, come i MOOCs, acronimo di Massive Open Online Courses. Lo scenario che abbiamo delineato si è affermato dapprima negli Stati Uniti, ma sta assumendo rapidamente dimensioni globali, Italia inclusa.

In pratica l'utilizzo della Rete in ambito educativo sembra configurarsi secondo due modalità distinte, sebbene non manchino sovrapposizioni: da un lato una progressiva digitalizzazione dell'insegnamento, spesso svolta all'insegna del "fai-da-te", non uniforme, non esente da ritardi significativi e non sempre sufficientemente meditata nelle sue implicazioni pedagogico-didattiche, che tuttavia, nonostante queste contraddizioni, contribuisce ad aprire e innovare il sistema formativo; dall'altro la veloce affermazione di un modello ben più strutturato e articolato, che travalica i confini dei sistemi nazionali di istruzione, apparentemente ispirato dall'encomiabile desiderio di dare a tutti pieno accesso alla conoscenza, in realtà non immune da implicazioni di tipo economico e ideologico sul ruolo attuale dell'educazione e, in prospettiva, potenzialmente in concorrenza non solo con il paradigma tradizionale ma anche con i germi di cambiamento già presenti nel sistema.

2. Ideologia digitale

La costellazione di significati, espliciti o impliciti, attribuiti all'aggettivo «digitale», usato come passepartout nei più svariati contesti (parliamo, appunto, di "cultura" digitale, "identità" digitale, "società" digitale, "scuola" digitale, "nativi" digitali, "agenda" digitale, ecc.), lo spoglia del suo originale significato tecnico e denotativo, trasformandolo in una specie di medaglia conferita "al merito del progresso": o si è "digitali", sempre e comunque, oppure si è condannati a un'inevitabile (e meritata) estinzione. La radicalizzazione della fiducia nelle potenzialità taumaturgiche della

tecnologia, efficacemente definita come «soluzionismo» (Morozov, 2013), non di rado assume la connotazione di una vera e propria ideologia, sponsorizzata con grande dispiego di mezzi dalle potenti *corporation* capitaliste della Silicon Valley.

Allo stesso tempo la digitalizzazione dell'esperienza culturale (quest'ultima intesa nel suo significato più ampio, come complesso di pratiche, atteggiamenti, saperi, codici, valori, attinenti ai diversi ambiti della vita quotidiana e/o intellettuale) viene considerata da molti, almeno nella pratica corrente, come un semplice adeguamento a più efficaci e produttive infrastrutture tecnologiche, nella speranza, fra l'altro, che la modernizzazione nella presentazione, nell'utilizzo, nella condivisione e nella diffusione della conoscenza possa risolvere l'evidente crisi dei sistemi di istruzione.

Rispetto al problema rappresentato da questo tipo di impatto della tecnologia sulla vita dei singoli e della collettività, la narrazione prevalente sembra essersi polarizzata attorno alla strumentale opposizione fra tecnofobi e tecnofili, gli uni presentati come profeti delle "magnifiche sorti e progressive" additate dalla tecnologia (che comporterebbero quasi una sorta di epocale frattura antropologica), gli altri come neoluddisti nostalgici e attardati. Si tratta, in definitiva, di un'opposizione semplicistica. Al fondamentalismo digitale, egregiamente rappresentato dall'ideologia della Silicon Valley, oggi comincia a opporsi una forma più matura di *net criticism*, praticato da studiosi, giornalisti e intellettuali non aprioristicamente ostili alla Rete, non chiusi nei confronti dell'innovazione (di cui spesso sono stati protagonisti ed entusiasti assertori), ma decisi a praticare forme di critica consapevole nei confronti di una retorica avvertita come insopportabilmente pervasiva, non sempre equilibrata, spesso manipolatoria (si vedano, ad esempio, i contributi di Keen, 2007; Lovink, 2008; 2011; Carr, 2011; Lanier, 2010; 2013; Morozov, 2011; 2013; Turkle, 2012).

A questo punto il panorama, pur nella sua indubbia complessità, sembra più chiaro. Da un lato assistiamo al tentativo di agganciare il destino precario della formazione scolastica alla marea montante e apparentemente inarrestabile dell'innovazione tecnologica e della propaganda che la accompagna. Dall'altro le voci fuori dal coro ci avvertono che questo genere di affare potrebbe non essere così vantaggioso, a meno che non si affrontino con la necessaria consapevolezza le contraddizioni inerenti alla rivoluzione digitale. La velocità dei cambiamenti in atto, intanto, non è accompagnata dall'indispensabile lucidità da parte dei decisori politici e istituzionali che, al solito, oscillano fra ritardi e poco meditate fughe in avanti, dando l'impressione di non comprendere pienamente l'entità della posta in gioco.

3. I MOOCs, fra contraddizioni, polemiche ed entusiasmi

Particolarmente istruttivo, a questo proposito, è il crescente interesse in Europa e in Italia verso quello che potremmo definire l'ultimo trend dell'istruzione universitaria made in USA, ovvero i MOOCs, Massive Open Online Courses. Com'è noto, un MOOC è un corso online che prevede la partecipazione aperta e gratuita di un larghissimo numero (potenzialmente illimitato) di utenti in tutto il mondo. In aggiunta al materiale tradizionalmente utilizzato nelle esperienze di e-learning (video, letture, set di esercizi), un MOOC in genere offre ai partecipanti esperienze di interazione attraverso forum dedicati, blog e social network (twitter, facebook, ecc). In realtà definizione e descrizione colgono solo gli aspetti più superficiali di un MOOC: le differenze fra le varie offerte possono essere significative. I provider possono essere organizzazioni for profit (come Coursera), no profit o istituzionali. Talvolta i MOOCs hanno una struttura che, per quanto annacquata, ricorda quella di un analogo corso universitario tradizionale (Coursera, MITx, edX), talaltra rispondono a una richiesta individuale di autoapprendimento e aggiornamento (Khan Academy, Udemy o Course Hero).

Gli argomenti possono corrispondere, più o meno, a quelli trattati nell'usuale curriculum di studio, ma vengono affrontate anche tematiche trasversali, inquadrare in un'ottica divulgativa, con un'impostazione simile ai dossier di approfondimento di un quotidiano o di una rivista. Si distinguono anche diverse pedagogie (Conole, 2013): MOOCs connettivisti (cMOOCs), che privilegiano un approccio aperto, sociale, disseminato alla conoscenza (Downes, 2005; 2012; Siemens, 2005; 2006; 2012), e MOOCs comportamentisti (xMOOCs), almeno in apparenza il modello attualmente vincente, se non altro perché ben finanziato e pubblicizzato (Coursera; edX). Non mancano proposte, per il momento prevalentemente teoriche, che indicano nella psicologia culturale di Vygotskij la base per un approccio alternativo alla costruzione di un modello pedagogico adatto alle esigenze dei MOOCs (Clarà e Barberà, 2013).

La varietà dell'offerta e le implicazioni pedagogiche, sociali ed economiche delle diverse opzioni in campo non hanno mancato di suscitare un vivace dibattito oltreoceano, forse perché il boom dei MOOCs risale già a più di tre anni fa, e quindi si è potuto prendere atto di alcune linee di tendenza già ben visibili e non necessariamente positive, com'è possibile notare esaminando il ricco materiale bibliografico presente, ad esempio, nella rassegna a cura di Ebben e Murphy (2014). La discussione è tuttora molto viva e si arricchisce giornalmente di contributi significativi. Rispetto a questo variegato panorama, colpisce l'apparente, talvolta acritico, entusiasmo con cui il fenomeno si sta diffondendo in Europa e, in particolare, in Italia. Alcuni corsi dell'Università "La Sapienza" di Roma

sono già ospitati nella piattaforma Coursera (una valutazione complessivamente positiva di queste esperienze pilota, corredata di una ricca mole di dati relativa a numero di iscrizioni, partecipazione, coinvolgimento attivo degli utenti, ecc., è presente in Cesareni et al., 2014). L'Università di Firenze partecipa al consorzio tedesco Iversity. Il Consorzio Nettuno ha già da tempo implementato una sorta di via italiana ai MOOCs, sebbene, in realtà, si tratti di qualcosa di diverso: viene contemplata la possibilità di accedere gratuitamente alle videolezioni, mentre la fruizione completa del corso (con riconoscimento dei CFU), compreso l'accesso ai forum di discussione, al materiale didattico, alle prove intermedie e finali, è concessa soltanto a pagamento. Nel febbraio del 2014, è stato promosso dal MIUR un contest (non ancora concluso), Talent Italy (<https://www.talentitaly.it>), aperto a singoli, istituzioni e società, e finalizzato alla creazione di MOOCs per l'Università italiana: in palio un primo premio di 100.000 euro. In quest'ultimo caso vale la pena di notare il titolo, piuttosto suggestivo, che inevitabilmente richiama format televisivi di ampia diffusione come *Italia's got talent*. La connessione non è oziosa: nell'attuale «società dello spettacolo» (Debord, 2008), il cortocircuito fra comunicazione istituzionale e forme comunicative tipiche della televisione o del marketing non sembra affatto casuale e innocente.

4. Metamorfosi digitale dell'apprendimento

Come funzionano i MOOCs? Per rispondere a questa domanda, ho personalmente partecipato come utente durante il 2013 e il 2014 ad alcuni MOOCs, organizzati da università sia statunitensi che europee e ospitati sulla piattaforma Coursera. Per questo tipo di esperimento ho prevalentemente frequentato corsi di argomento umanistico, consoni alla mia preparazione accademica, in modo da poter valutare motivatamente il livello di approfondimento dei percorsi formativi nel loro complesso, la coerenza e l'eshaustività dei contenuti proposti, l'efficacia delle modalità di valutazione in itinere e finali.

Un corso ospitato sulla piattaforma di Coursera consiste tipicamente in una serie di unità nelle quali il contenuto viene suddiviso e compresso. Ciascuna unità ruota attorno a una videolezione di 10-15 minuti, collegata ad alcune letture online di informazione o approfondimento, prodotte dal docente o liberamente rintracciabili in Rete (testi d'autore, articoli di commento, voci di Wikipedia, riferimenti bibliografici, ecc.). Durante ciascuna lezione viene proposto un breve questionario di autoverifica, a risposta multipla e chiusa. Ogni unità prevede l'apertura di uno o più topic specifici nel forum dedicato: le discussioni permettono ai partecipanti di confrontarsi, richiedendo chiarimenti, manifestando curiosità, ecc. Naturalmente, visto che in genere gli utenti del corso sono

particolarmente numerosi, ogni interazione diretta con il docente o con il suo staff è impossibile, sebbene in genere l'insegnante prometta di leggere i post ed eventualmente di intervenire qualora i punti discussi risultino particolarmente interessanti. Possono inoltre essere attivati gruppi di studio su Facebook e/o feed su Twitter. Talvolta esiste la possibilità di live chat. La valutazione è affidata a questionari periodici (valutati automaticamente) e alla stesura di brevi saggi (2-300 parole) per i quali si usa il metodo del peer assessment.

Insomma i contenuti sono dispersi in una quantità di "nodi": dalla cartina di Google Maps alla voce di Wikipedia, dal saggio specialistico liberamente scaricabile all'articolo di giornale, dalla risorsa di Academia.edu all'eventuale apporto – più o meno pertinente – nel forum di uno o più partecipanti. Il video rappresenta, per così dire, il fulcro della lezione, ma naturalmente, in un tempo così ristretto, si possono accennare solo i punti essenziali delle questioni affrontate. Problematizzazione e approfondimento successivi sono affidati all'iniziativa autonoma dei partecipanti. Come accade normalmente in Rete, molti sono gli iscritti ma gli utenti realmente attivi nei gruppi di discussione sono proporzionalmente pochi: presumibilmente i più recitano il ruolo dei *lurkers*, ovvero osservano e leggono senza partecipare attivamente. Insomma il contenuto dell'apprendimento risulta da un lato sintetizzato, semplificato e schematizzato per adattarsi al palinsesto del corso; dall'altro disseminato e destrutturato in una varietà di nodi liberamente percorribili e non ordinati coerentemente.

Il materiale è offerto alla libera interpretazione dei partecipanti alla discussione, a prescindere dalla loro effettiva competenza pregressa. Idealmente sono tutti alla pari. In realtà la diversità di preparazione (per quanto riguarda non solo gli eventuali prerequisiti ma anche la competenza linguistica, le qualità argomentative e, più in generale, la capacità di orientarsi in Rete, selezionando le informazioni più pertinenti) gioca un ruolo preciso, anche se non esplicitato: in pratica la partecipazione attiva da parte di chi è più dotato in questo senso conferisce valore ed efficacia ulteriori alla proposta didattica, sebbene, di fatto, appaia estremamente difficile che il risultato finale possa ritenersi davvero verificato in termini di appropriatezza, correttezza e profondità. Valgono come garanzia la fede nella capacità di autocorrezione del gruppo (ovvero lo stesso principio che sta alla base di Wikipedia) e l'autorevolezza che alcuni riescono a dimostrare (o, grazie alle loro abilità argomentative, a guadagnare) nel corso dell'interazione con gli altri. Dal momento che l'alto numero di partecipanti impedisce quasi del tutto una relazione diretta e costante per ciascuno con il docente e con lo staff, nessuno può garantire l'attendibilità delle interpretazioni e dei giudizi che emergono nel corso della discussione (peraltro condotta a volte in spazi autonomi rispetto ai forum ufficiali della piattaforma, come, ad esempio, i

gruppi di Facebook). Insomma, in mancanza di un criterio regolativo comune, il rischio è che conti soltanto la capacità retorica di spostare le interpretazioni altrui: il che comporta conseguenze non sempre felici a proposito dell'attendibilità della conoscenza condivisa a cui si può arrivare in questo modo.

Da un altro punto di vista il fatto che siano gli stessi utenti (o almeno alcuni di essi) a incrementare valore ed efficacia del corso online sulla base delle competenze acquisite altrove (e con altri strumenti, più tradizionali e dispendiosi in termini sia economici sia di tempo), mentre il docente e il suo staff si ritagliano in pratica il ruolo di semplici facilitatori, conduce direttamente alla questione del deprezzamento complessivo del lavoro intellettuale e immateriale (Lazzarato, 2006) in quanto tale, derubricato alla manifestazione di una passione, a hobby creativo, a dono gratuito, oscurandone di fatto il costo personale (in termini di impegno, investimento, fatica) e sociale. A questo proposito, già nel 2000, Tiziana Terranova sottolineava l'ambiguo statuto del lavoro gratuito prestatosi volontariamente dagli utenti in Rete (Terranova, 2000); oggi, a causa della sua natura pervasiva, il cosiddetto «prosumerismo» (Toffler, 1980) può essere interpretato come un'invisibile forma di sfruttamento (Siegel, 2008; Ritzer e Jurgenson, 2010), particolarmente evidente proprio nel caso della condivisione e disseminazione di conoscenza in Rete: insomma la cosiddetta *wikinomics* (Tapscott e Williams, 2008), se applicata in larga scala alla metamorfosi digitale dell'apprendimento formale e informale, come nel caso dei MOOCs, accanto ad alcuni punti di forza, presenta numerose criticità.

5. Fra marketing e intrattenimento: il grande business dell'educazione online

Il modello didattico degli xMOOCs, ben rappresentato da Coursera, (sostanzialmente un'estensione semplificata dell'organizzazione accademica istituzionale statunitense, è bene ricordarlo), si è dimostrato ampiamente in grado di attrarre l'interesse di *venture capitalists*, che hanno ben intuito il potenziale economico dell'operazione. Non a caso si tende a interpretare il cambiamento introdotto dai MOOCs come un tipico caso di *disruptive innovation* (Koller, 2012) secondo una formula mutuata dal mondo della *new economy* (Christensen et al., 2006). In questo senso l'impatto dei MOOCs sugli studi superiori sarebbe destinato in prospettiva a rivoluzionarne le caratteristiche: tuttavia gli interessi degli attori in gioco possono essere significativamente diversi e non necessariamente coincidere.

Da un lato, infatti, i MOOCs sono sperimentati e studiati come incubatori di un modo diverso di costruire e interpretare le esperienze di

e-learning, dall'altro start up come Coursera e Udacity mirano a incrementare un modello di business, incardinato sull'individuazione di nuovi mercati e nuovi bisogni dei consumatori.

È evidente che, mentre il discorso pubblico tende a confondere i due piani (in genere oscurando il secondo), essi vanno distinti con molta chiarezza, almeno per quanto riguarda le loro specifiche finalità. Alcune esperienze didattiche condotte in questo contesto possono avere successo, soprattutto grazie al carisma, la capacità di mettersi in gioco, le competenze disciplinari e comunicative di singoli docenti; ma i MOOCs (in particolare gli xMOOCs sul modello Coursera) mirano anche e soprattutto a rivoluzionare la struttura economica e organizzativa (compresi gli aspetti occupazionali e fiscali) degli studi superiori. Da questo punto di vista andrebbero inquadrati nell'ambito più generale di quello che Naomi Klein ha eloquentemente definito come «capitalismo dei disastri» (Klein, 2008). In altri termini: la crisi economica provocata dal modello neoliberista ha aggravato le contraddizioni del sistema educativo (in termini di disegualianza delle opportunità di accesso, efficacia delle prestazioni, valutazione del lavoro intellettuale, capacità di garantire efficace mobilità sociale, rapporto costi-benefici); i MOOCs sarebbero in grado, in prospettiva, di offrire una soluzione, ma a patto di subordinare le politiche pubbliche in materia di istruzione agli interessi di aziende private, con tutte le conseguenze che questo passaggio potrebbe comportare (Bogost, 2014a): ad esempio un'accelerazione nel processo di precarizzazione dei docenti, la trasformazione dell'educazione in un ibrido fra marketing e intrattenimento, la sottovalutazione del legame fra insegnamento e ricerca di alto livello, l'imposizione su larga scala di pratiche valutative automatizzate che sacrificerebbero la considerazione di aspetti importanti della formazione (lo sviluppo della capacità critica, ad esempio, basata sulla corretta argomentazione, o l'incoraggiamento al pensiero divergente).

È lecito chiedersi quali potrebbero essere gli effetti dell'intera operazione. Non rischia di riproporsi l'abituale dualismo fra un'istruzione di qualità, ancora di tipo analogico, destinata a pochi e pagata profumatamente, e una proposta educativa digitale più fragile, rivolta a un consumo di massa, banalizzata nei contenuti e svalutata nei risultati? Quest'ultima frattura non finirà per sovrapporsi all'ormai consueta distinzione fra discipline "forti" (appetibili per un mercato del lavoro intellettuale specializzato e gerarchico e ritenute indispensabili per il funzionamento dell'infrastruttura tecnologica ed economica della nostra società) e discipline "deboli" che il discorso pubblico tende a considerare inutili e/o superflue, quindi già da ora scarsamente in grado di attrarre investimenti?

6. Educazione in vetrina

Coursera, EdX, MiTX sono in definitiva brand che espongono nella loro vetrina online un prodotto particolare, una merce caratteristica: la conoscenza. La qualità del prodotto è garantita da testimonial di eccezione: le università. Da questo punto di vista gli studenti non sono altro che consumatori, invitati a costruirsi autonomamente il proprio curriculum scegliendo fra numerose offerte, anche molto diverse fra loro, esattamente come se si trovassero in una sorta di supermercato della cultura. L'oggetto in vendita deve essere appetibile, ben confezionato, *user friendly*. E a buon mercato. Quello che rimane nascosto in tutto il meccanismo è il costo reale della trasformazione. Non si tratta di affiancare ai consueti canali educativi una semplice operazione di divulgazione, ma, in prospettiva, di sostituirli con uno strumento in apparenza più economico, potenzialmente più redditizio per gli investitori e capace di raggiungere un numero di gran lunga più ampio di studenti-consumatori a un costo significativamente inferiore: un team di pochissime persone, opportunamente coadiuvate da alcune routine automatizzate, può raggiungere un'audience illimitata. Non a caso Ian Bogost (2014b) ha definito i MOOCs «first and most powerfully as new instruments of fiscal and labor policy».

Va detto che l'eterogeneità degli utenti comporta un'ulteriore conseguenza: un'altissima dispersione. Una recente ricerca della Penn University, diffusa nel dicembre 2013 (Perna et al., 2013), dimostra che la percentuale media di partecipanti che concludono il corso rispetto al numero di partenza è davvero molto bassa, del 2-4%, con punte del 6% per quei corsi che prevedono un impegno personale minore (ad esempio nella quantità di letture assegnate). L'obiezione non scoraggia i fautori più entusiasti. Si risponde che quanti concludono un singolo corso sono sempre più numerosi di coloro che possono frequentare fisicamente un'università tradizionale, senza contare che comunque avere letto qualcosa e avere visionato anche pochi video è meglio di niente. L'argomentazione si basa su un equivoco di fondo: equiparare il valore dei MOOCs attuali a quelli dei corsi universitari istituzionali. In realtà si tratta di buona (in qualche caso ottima) divulgazione, che si serve egregiamente degli strumenti di Rete, ma la confusione – incoraggiata da un discorso pubblico che da un lato appare ingenuo ma dall'altro, temiamo, intellettualmente disonesto – rischia di radicalizzare la crisi di un modello più evoluto e specialistico di insegnamento, peraltro incapace di risolvere le proprie contraddizioni.

7. Conclusioni

La normalizzazione delle pratiche educative in Rete, legata alle scelte strategiche di soggetti forti sia dal punto di vista della reputazione, sia da quello delle possibilità economiche e organizzative, comporta, come abbiamo visto, numerose criticità. Ad esempio: la banalizzazione di contenuti complessi, presentati in modo non metodologicamente e filologicamente approfondito; il possibile oscuramento e il conseguente depotenziamento di altre tipologie di didattica in Rete, meno visibili mediaticamente (perché più polverizzate e artigianali) ma legate a un'autentica iniziativa dal basso; una fatale colonizzazione culturale, visto che le più gettonate fra queste esperienze si collocano nel contesto educativo statunitense; l'eventuale svalutazione dei titoli accademici, se ottenuti attraverso questa modalità (della quale si tende a sottolineare, anche in sede politica, l'economicità e la presunta efficacia rispetto al modello tradizionale); la possibilità di un uso "disinvolto" e non trasparente dei dati degli utenti. In definitiva rischia di venire meno, in relazione a un progressivo disimpegno pubblico nel campo dell'educazione in nome dell'efficienza e dell'economicità, proprio quell'esigenza di democratizzazione del sapere rivendicata per i MOOCs dai loro paladini.

Ma, chiaramente, la questione è più generale. La Rete, in futuro, potrà continuare a essere il luogo della condivisione, della comunità, della sperimentazione creativa, del confronto critico o è destinata a trasformarsi in un meccanismo di controllo, dominato dalle leggi del marketing e monopolizzato da pochi protagonisti in grado di sfruttarne a proprio vantaggio le potenzialità? Visto che, evidentemente, indietro non si torna, la risposta a questa domanda dipende in larga misura dal grado di consapevolezza critica che i principali attori sociali (a cominciare dai decisori politici e dal mondo dell'informazione e della cultura) saranno in grado di elaborare e dimostrare, affinché l'utente medio della Rete possa essere trattato come "cittadino" e non come "suddito digitale", complice, per quanto inconsapevole, della sua sudditanza.

Bibliografia

Acemoglu D., Laibson D. e List J.A. (2014), *Equalizing Superstars: The Internet and the Democratization of Education*, Working Paper, Cambridge, MA, Department of Economics, Massachusetts Institute of Technology, <http://dspace.mit.edu/handle/1721.1/84476> (ultimo accesso: 23.11.2014).

- Bayne S. e Ross J. (2014), *The Pedagogy of the Massive Open Online Course (MOOC)*, The UK View, Report (Higher Education Academy, UK), http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/elt/the_pedagogy_of_the_MOOC_UK_view (ultimo accesso: 7.11.2014).
- Bogost I. (2014a), *MOOCs and the Future of the Humanities (Part One)*, «Ian Bogost's Blog», http://www.bogost.com/writing/moocs_and_the_future_of_the_hu.shtml (ultimo accesso: 24.11.2014).
- Bogost I. (2014b), *MOOCs and the Future of the Humanities (Part Two)*, «Ian Bogost's Blog», http://www.bogost.com/writing/moocs_and_the_future_of_the_h2.shtml (ultimo accesso: 24.11.2014).
- Carr N. (2011), *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Milano, Cortina.
- Carr N. (2012), *The Crisis in Higher Education*, «MIT Technology Review», September 27, <http://www.technologyreview.com/featuredstory/429376/the-crisis-in-higher-education/> (ultimo accesso: 7.11.2014).
- Cesareni D., Micale F., Cosmelli C., Fiore F.P. e Nicolò R. (2014), *MOOCs e interazioni collaborative: l'esperienza in «Sapienza»*, «ECPS-Educational, Cultural and Psychological Studies», vol. 10, pp. 153-176.
- Christensen C.M., Baumann H., Ruggles R. e Sadtler T.M. (2006), *Disruptive Innovation for Social Change*, «Harvard Business Review», vol. 84, n. 12, pp. 94-101.
- Christensen C.M. e Overdorf M. (2000), *Meeting the Challenge of Disruptive Change*, «Harvard Business Review», vol. 78, n. 2, pp. 66-77.
- Clarà M. e Barberà E. (2013), *Learning Online: Massive Open Online Courses (MOOCs), Connectivism, and Cultural Psychology*, «Distance Education», vol. 34, n. 1, pp. 129-136.
- Conole G. (2013), *MOOCs as Disruptive Technologies. Strategies for Enhancing the Learner Experience and Quality of MOOCs*, «RED-Revista de Educación a Distancia», vol. 39, <http://www.um.es/ead/red/39/conole.pdf> (ultimo accesso: 10.11.2014).
- Debord G. (2008), *La società dello spettacolo*, Milano, Baldini Castoldi Dalai.
- Department for Business, Innovation & Skills (2014), *Massive Open Online Courses and Online Distance Learning: Review, Report (Gov.UK)*, <https://www.gov.uk/government/publications/massive-open-online-courses-and-online-distance-learning-review> (ultimo accesso: 24.10.2014).
- Downes S. (2005), *An Introduction to Connective Knowledge*, «Stephen's Web» (22 December), <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034> (ultimo accesso: 8.11.2014).
- Downes S. (2006), *Learning Networks and Connective Knowledge. Discussion*, (Paper No. 92), Athens, GA, Instructional Technology Forum (ITForum),

- <http://itforum.coe.uga.edu/paper92/paper92.html> (ultimo accesso 8.11.2014).
- Downes S. (2012), *Connectivism and Connective Knowledge: Essays on Meaning and Learning Networks*, National Research Council Canada, http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf (ultimo accesso: 8.11.2014).
- Ebben M. e Murphy J.S. (2014), *Unpacking MOOC Scholarly Discourse: A Review of Nascent MOOC Scholarship*, «Learning, Media and Technology», January, pp. 1-18.
- Ghislandi P.M. e Raffaghelli J.E. (2013), *Massive Open Online Courses (MOOC)*. In D. Persico e V. Midoro (a cura di), *Pedagogia nell'era digitale*, Ortona, Menabò, pp. 51-57.
- Jordan K. (2014), *Initial Trends in Enrolment and Completion of Massive Open Online Courses*, «The International Review of Research in Open and Distance Learning», vol. 15, n. 1, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1651> (ultimo accesso: 10.11.2014).
- Keen A. (2007), *The Cult of the Amateur: How Today's Internet Is Killing Our Culture*, New York, Doubleday/Currency.
- Klein N. (2008), *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism*, New York, Picador.
- Koller D. (2012), *MOOCs on the Move: How Coursera Is Disrupting the Traditional Classroom*, «Knowledge@ Wharton Podcast» Knowledge@Wharton, <http://knowledge.wharton.upenn.edu/article/moocs-on-the-move-how-coursera-is-disrupting-the-traditional-classroom/> (ultimo accesso: 6.10.2014).
- Lane J. e Kinser K. (2012, September 28), *MOOC's and the McDonaldization of Global Higher Education*, «The Chronicle of Higher Education Blogs: WorldWise», [Web log message], <http://chronicle.com/blogs/worldwise/moocs-mass-education-and-the-mcdonaldization-of-higher-education/30536> (ultimo accesso: 14.11.2014).
- Lanier J. (2010), *You Are not a Gadget*, New York, Random House LLC.
- Lanier J. (2013), *Who Owns the Future*, New York, Simon & Schuster.
- Lovink G. (2008), *Zero Comments: Blogging and Critical Internet Culture*, New York, Routledge.
- Lovink G. (2011), *Networks Without a Cause: a Critique of Social Media*, Cambridge UK, Polity.
- Lazzarato M. (1996), *Immaterial Labour*, in Virno P., Hardt M. (a cura di), *Radical Thought in Italy: A Potential Politics*, Minneapolis, University of Minnesota Press, pp. 1334-1337.
- Morozov E. (2013), *To Save Everything, Click Here. The Folly of Technological Solutionism*, New York, PublicAffairs.

- Pate R.L. (2013), *MOOCs and Modern Democracies*, «Contemporary Readings in Law and Social Justice», n. 2, pp. 39-49.
- Perna L., Ruby A., Boruch R., Wang N., Scull J., Evans C. e Ahmad S. (2013), *The Life Cycle of a Million MOOC Users*, Paper presented at the MOOC Research Conference, University of Pennsylvania, Philadelphia, http://www.gse.upenn.edu/pdf/ahead/perna_ruby_boruch_moocs_dec2013.pdf (ultimo accesso: 12.11.2014).
- Ritzer G. e Jurgenson N. (2010), *Production, Consumption, Prosumption. The Nature of Capitalism in the Age of the Digital "Prosumer"*, «Journal of consumer culture», vol. 10, n. 1, pp. 13-36.
- Sandeen C. (2013), *Integrating MOOCs into Traditional Higher Education: The Emerging 'MOOC 3.0' Era*, «Change: The Magazine of Higher Learning», vol. 45, n. 6, pp. 34-39.
- Siegel L. (2008), *Against the Machine: Being Human in the Age of the Electronic Mob*, New York, Spiegel & Grau.
- Sharma G. (2013), *A MOOC Delusion: Why Visions to Educate the World Are Absurd*, «The Chronicle of Higher Education». In Internet: <http://chronicle.com/blogs/worldwise/a-mooc-delusion-why-visions-to-educate-the-world-are-absurd/32599> (Accesso 7.11. 2014).
- Siemens G. (2005), *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, «International Journal of Instructional Technology and Distance Learning», vol. 2, n. 1, http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm (ultimo accesso: 8.11.2014).
- Siemens G. (2006, November 12), *Connectivism: Learning Theory or Pastime for the Self-Amused?* [Web log message], http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm (ultimo accesso: 8.11.2014).
- Siemens G. (2012, July 25), *MOOCs Are Really a Platform*. [Web log message], <http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/> (ultimo accesso: 8.11.2014).
- Tapscott D. e Williams A.D. (2006), *Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything*, New York, Portfolio.
- Terranova T. (2000), *Free Labor: Producing Culture for the Digital Economy*, «Social Text», vol. 18, n. 2, pp. 33-58.
- Toffler A. (1980), *The Third Wave*, New York, Morrow.
- Turkle S. (2012), *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre di più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Milano, Codice.
- Vardi M.Y. (2012), *Will MOOCs Destroy Academia?*, Communications of the ACM 55 (11), p. 5.
- Yuan L. e Powell S. (2013), *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*, «Cetis White Paper», <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667> (ultimo accesso: 10.11.2014).