

## Personal Learning

### L'uso spontaneo dei social media per l'apprendimento

Emiliano Chirchiano  
Università degli studi di Napoli - Federico II

#### **Abstract**

Lo sconvolgimento che le tecnologie di rete e i social network hanno apportato al sistema mediale ha avuto forti ripercussioni anche sullo scenario della didattica. Ad ogni connessione, diretta e indiretta, corrisponde una concreta opportunità di apprendimento. Ogni ricerca su Google, ogni visita di una pagina di Wikipedia o di un tutorial su Youtube rappresenta un atto di apprendimento intenzionale, reso possibile da altri membri della rete. Anche l'apprendimento tradizionale, quello a carico delle istituzioni, è facilitato ogni giorno attraverso Twitter, Facebook, Youtube, LinkedIn, Pinterest e innumerevoli altri servizi. Gli smartphone sono sempre più utilizzati come dispositivi per la ricerca di informazioni più che come semplici strumenti comunicativi. L'apprendimento on-demand è sempre più una componente stabile dello stile di vita della società moderna. Gli studenti non dovrebbero essere più considerati come semplici consumatori passivi di nozioni, piuttosto come co-produttori attivi di contenuti: l'apprendimento nel contesto dei social media, autonomo e informale è oramai parte integrante dell'esperienza educativa. Anche gli studenti italiani sfruttano il web e le App per collaborare, condividere informazioni, studiare insieme. Condividono risorse online, libri digitali, appunti, o semplicemente testimonianze, esperienze, consigli relativi all'apprendimento. Tuttavia, gli atenei si affidano ancora principalmente a piattaforme tradizionali, offrendo unilateralmente contenuti, non capitalizzando le affordance pedagogiche dei social media, che consentono, ad esempio, agli studenti di gestire e mantenere uno spazio di apprendimento che faciliti la loro attività, le connessioni con i loro coetanei e la creazione di reti social.

**Key Words:** personal learning, cultura partecipativa, media literacy, social media

## Nuovi media, nuove opportunità, nuove literacy

Come sostiene danah boyd nell'introduzione del libro *Hanging out, Messing Around and Geeking out* (2010), negli ultimi anni, i media e le reti digitali sono diventati elementi fondanti della nostra vita quotidiana, invadendo ogni forma di dinamica comunicativa, ogni espressione creativa, ogni esperienza conoscitiva. I media digitali sono pervasivi, coinvolgono una vasta gamma di persone e istituzioni, trascendendo ogni tipo di classificazione sociale.

Questa nuova categoria di oggetti mediali rifugge i confini delle pratiche esclusivamente professionali, formali, accademiche o governative che, inizialmente, hanno favorito il loro sviluppo. Oggi sono alla base dei rapporti sociali delle giovani generazioni e coinvolgono un vasto spettro di pratiche non istituzionalizzate. Un'intera generazione è cresciuta in un'epoca in cui i media digitali sono parte integrante del tessuto sociale e culturale per ciò che riguarda l'apprendimento, il gioco, la comunicazione.

All'affacciarsi sulla scena di nuovi media, di nuove tecnologie, emergono sempre, dal basso, spontanee, nuove strategie di utilizzo che spesso divergono dallo scopo per cui sono state introdotte. Laddove, come ci ha indicato Michel De Certeau (2001), le istituzioni pianificano delle *strategie*, gli individui, nel loro vivere quotidiano, attuano delle specifiche *tattiche*, che vanificano o trasformano gli esiti previsti.

Come un pedone si muove - all'interno della griglia *istituzionalmente* prestabilita della città - seguendo il suo personale percorso, così l'individuo agisce, ogni giorno, in un costante processo di *bracconaggio* che ricombina regole, prodotti e scopi pre-esistenti nella propria cultura.

Solitamente queste rivoluzioni spontanee, una volta divenute consuetudini, vengono in qualche modo assorbite istituzionalmente e legittimate: un esempio può essere la rivoluzione del mercato della distribuzione musicale e audiovisiva che ha abbracciato le piattaforme digitali - utilizzate largamente dagli utenti, inizialmente in maniera *illegittima* - dirottando l'utilizzo di strumenti come il *world wide web* (www) nati per scopi ben diversi dalla distribuzione multimediale.

Il coinvolgimento tecnologico, come abbiamo visto, non investe solo il tempo del *loisir* (Morin, 1969) ma è totale e totalizzante, implicando ogni sfera del vivere quotidiano: anche la didattica e l'apprendimento, allontanandosi dai luoghi e dai media preposti, si avvalgono di tattiche nuove che invadono tempi e spazi dell'individuo.

Alle forme di educazione tradizionale, erogate dalle istituzioni scolastiche e universitarie - anche mediante l'utilizzo di piattaforme online di e-learning, che sfruttano le potenzialità dei nuovi media per erogare lezioni e corsi - si affiancano opportunità concrete di apprendimento de-istituzionalizzate. Ogni ricerca su Google, ogni visita di una pagina di Wikipedia o di un tutorial su Youtube è un atto di insegnamento e apprendimento intenzionale, reso possibile in maniera spontanea da altri membri della rete.

Siamo di fronte all'emergere di una *cultura partecipativa* (Jenkins, 2006), che pone poche barriere di accesso all'espressione artistica e al coinvolgimento, facilita le attività di creazione e condivisione e, soprattutto, pone le basi per un tipo di tutoraggio informale, dove chi ha più esperienza è portato, naturalmente, a condividerla con chi ne ha meno.

Quando parliamo di cultura partecipativa, secondo Jenkins (2009), includiamo specifiche forme di aggregazione partecipante che coinvolgono:

- Affiliazione: appartenenza, formale e informale, a comunità online costruite intorno a varie forme di media, come Facebook, forum, clan di videogames, youtube)

- Espressione: produzione di nuove forme creative, come modding, video making, fan fiction, mash-ups).
- Problem solving collaborativo: attività in team, formali e informali, con lo scopo di compiere operazioni complesse sviluppando nuove conoscenze (da Wikipedia ai forum)
- Circolazione: modellare la forma di vecchi e nuovi media.

Alcuni studi recenti (McGloughlin & Lee, 2010; Selwyn, 2007) hanno evidenziato i potenziali benefici di queste forme di cultura partecipativa: nuove opportunità per il *peer-to-peer learning*, un mutato atteggiamento verso la proprietà intellettuale, la diversificazione dell'espressione culturale, lo sviluppo di nuove competenze - anche in ambito lavorativo - e una concezione di appartenenza che superi definitivamente il senso del luogo.

L'accesso a queste funzioni culturalmente partecipate si configura come una nuova forma di curriculum *alternativo*, influenzando il modo in cui è possibile affermarsi nel mondo del lavoro una volta concluso il percorso educativo.

Jenkins, però, ci mette in guardia anche dalle problematiche discriminatorie che, possono nascere, lasciando l'apprendimento di queste competenze nella sfera dell'interazione spontanea.

In particolare, alcune questioni, presuppongono e necessitano l'intervento di politiche e interventi pedagogici.

L'esistenza di differenti tipologie di *digital divide* (Pimienta, 2009; Radovanovic, 2012) presuppone una disparità di accesso alle opportunità, esperienze, competenze e conoscenze, che può costituire un gap partecipativo difficilmente colmabile, che non si limita più alla semplice distinzione tra *have* e *have not* relativa ai dispositivi o alle tecnologie di connessione. Gli operatori dell'istruzione devono lavorare insieme per assicurare che ogni studente abbia accesso alle competenze e alle esperienze necessarie per partecipare a pieno titolo al dibattito online.

Una volta superate le differenze e gli ostacoli tecnici che limitano l'accesso alle reti, è necessario spostare la nostra attenzione dal digital divide *tecnologico* a quello *funzionale*, concentrandosi sull'eliminazione di quegli ostacoli che si frappongono alle opportunità di partecipazione e di sviluppo delle competenze culturali e sociali necessarie a un pieno coinvolgimento. La pubblica istruzione sembra reagire in maniera tardiva all'emergere di queste nuove forme di cultura partecipativa.

Le istituzioni scolastiche dovrebbero quindi dedicare maggiore attenzione alla promozione della cosiddetta *media literacy*: un insieme di competenze, culturali e sociali, di cui i giovani hanno bisogno per orientarsi nel panorama dei *nuovi* media. La cultura partecipativa sposta il focus dell'alfabetizzazione dall'espressione individuale al coinvolgimento comunitario. Le nuove alfabetizzazioni riguardano quasi tutti le abilità sociali sviluppate attraverso la collaborazione e il networking. Queste abilità, costruite sulle fondamenta dell'alfabetizzazione tradizionale, riguardano la capacità di ricerca, le competenze tecniche e quelle di analisi critica di ciò che viene insegnato, sia nelle sedi preposte, sia in quelle messe a disposizione dalla comunità in maniera non convenzionale.

In particolare, le capacità di giudizio nel valutare le fonti disponibili online e la loro credibilità, la capacità di orientarsi all'intero di un flusso informativo sempre più trans-mediale e, in generale, la capacità di prendere parte ad attività di intelligenza collettiva (Lévy, 1996), favorendo l'interazione e la collaborazione tra studente-studente e studente-docente.

### **Ambienti formali, informali e personali**

L'importanza raggiunta da quelli che James Paul Gee (2005) definisce “spazi di affinità” - ossia quei luoghi dove spontaneamente si crea cultura, senza vincoli imposti da nessuna autorità - è sempre più preponderante nei processi d'apprendimento.

Gli spazi di affinità si distinguono dai sistemi educativi formali in differenti modalità. L'istituzione formale ha un approccio conservatore, fundamentalmente statico, laddove l'apprendimento informale ha una natura fortemente sperimentale e innovativa.

L'apprendimento formale si basa sull'esistenza di strutture stabili e istituzionalizzate, quello informale su una condizione di perenne provvisorietà: le comunità di apprendimento informali possono evolversi istantaneamente per rispondere a esigenze a breve termine e interessi temporanei, mentre le istituzioni che sostengono l'istruzione pubblica restano immutate per decenni, nonostante le riforme - e le rivoluzioni mediali - che si sono susseguite.

La scuola, le università, sono ancora fortemente legate al territorio, con un sistema educativo burocraticizzato e fortemente strutturato. Le comunità di apprendimento informale sono fluide: siamo in grado di muoverci tra esse con estrema libertà, se non dovessero soddisfare le nostre esigenze. Raramente le istituzioni accettano cambiamenti radicali alle loro pratiche, in particolare quelli che hanno un impatto dirompente su norme e consuetudini acquisite nel tempo. C. Christensen (2008) osserva proprio che le innovazioni dirompenti, come quelle che stanno prendendo forma nel sistema educativo, non riescono quasi mai a svilupparsi con successo e ad essere adottate all'interno di sistemi preesistenti.

Questo atteggiamento conservativo non deve, però, sorprenderci: le innovazioni sono quasi sempre - nella loro fase gestazionale - peggiori dei sistemi con cui entrano in concorrenza. La maggior parte delle tecnologie evolvono in maniera progressiva, acquisendo lentamente complessità e funzionalità. Le innovazioni dirompenti riescono, solitamente, a proliferare quando non entrano direttamente in collisione con le tecnologie esistenti. Christensen, ad esempio, cita la nascita e la crescita dei *micro-computer*, inizialmente venduti esclusivamente come sistema di entertainment orientati a famiglie e bambini, al fine di stabilirsi in un mercato che permettesse un'evoluzione graduale senza entrare direttamente in competizione con i sistemi informatici *main-frame* che dominavano il mercato business.

Reti, social network, gruppi, forum, e tutte le altre tecnologie utilizzare per favorire l'apprendimento sono nate all'esterno del sistema educativo, colmando nicchie non ancora formalmente occupate. Alcune si sono spontaneamente insinuate nel sistema educativo, ponendo le basi per una rivoluzione dell'insegnamento basata sulle nuove tecnologie.

L'utilizzo di tecnologie *social* per l'apprendimento, come abbiamo visto, richiede un modo diverso di immaginare il processo di apprendimento rispetto a quello tradizionale, basato sulla compresenza fisica in gruppo. L'intero apparato di apprendimento istituzionale, ovvero l'insieme di processi e metodi utilizzate in scuole e università è un insieme - evoluto e maturo - di tecnologie, che, negli anni, ha raggiunto una certa stabilità. Le tecnologie di rete, le piattaforme social, se messe in competizione diretta con questo insieme, non riescono a coesistere.

In particolare, non esiste alcuna corrispondenza tra le tecnologie pedagogiche classiche (faccio riferimento ai concetti di classe, gestione gerarchica, valutazioni, piani di studio) e le piattaforme *peer-based* utilizzate, anche in maniera non ufficiale, dagli studenti come supporto alla didattica.

Gli ambienti di *Personal Learning* si stanno sempre di più affermando come strumento per affrontare i problemi derivati dal controllo e dalla scarsa personalizzazione - spesso del tutto assente - nelle piattaforme online istituzionali (Harasim, 2000).

Le piattaforme di E-learning, infatti, sono sempre sotto il dominio istituzionale, controllate da docenti e amministratori, lasciando poco spazio agli studenti per gestire in maniera personalizzata l'apprendimento e per creare uno spazio di interconnessione con altri studenti (Valjataga & Fiedler,

2011). Nel mondo fisico, gli studenti in genere possono discutere tra loro, riunirsi in organizzazioni studentesche o organizzare gruppi di studio che presuppongono uno scambio informale di informazioni (Martindale & Dowdy, 2010).

Le tecnologie web consentono oggi opportunità simili, attraverso i social media. Gli ambienti di Personal Learning possono quindi essere percepiti come una manifestazione dei processi di apprendimento informali, che da sempre hanno accompagnato l'educazione istituzionale, espressi attraverso piattaforme collaborative online (Martindale & Dowdy, 2010; van Harmelen, 2006). I social media, in questo modo, fanno da collante tra apprendimento formale e informale, diventando in qualche modo necessari all'apprendimento (McGloughlin & Lee, 2010).

Quando parliamo di apprendimento formale intendiamo quello istituzionalmente organizzato e fortemente strutturato: apprendimento che avviene in corsi, classi, facoltà e che comportano il raggiungimento di lauree, titoli, certificati, master. Per apprendimento informale, invece, intendiamo un tipo di apprendimento che fa parte della sfera personale dello studente, che avviene attraverso l'interazione con altri studenti, le conversazioni, le esercitazioni e le riflessioni personali (Cross, 2007; Selwyn, 2007).

In un ambito differente da quello universitario - ma ugualmente significativo per quanto riguarda i processi di acquisizione di conoscenza - come quello lavorativo, ad esempio, le ricerche di Atwell (2008) evidenziano come tramite l'apprendimento informale, in particolare mediante il confronto e l'osservazione dei colleghi, i lavoratori ottengano più dell'80% della loro formazione. Non dobbiamo cadere nell'errore di considerare questi due tipi di apprendimento come dicotomici, bensì, come un continuum di attività che vanno messe in connessione per ottimizzare l'acquisizione di competenze.

Per Atwell gli ambienti di *personal learning* possono essere percepiti come organizzazioni spontanee create da individui che coordinano il loro apprendimento in contesti differenti. L'apprendimento informale, quindi, non sostituisce quello formale ma può configurarsi come un utile supporto e come apripista per le pratiche di e-learning.

Nel panorama universitario italiano gli ambienti di Personal Learning sono quasi sempre nati in maniera autonoma e spontanea. Soluzioni tipicamente bottom-up, create utilizzando le infrastrutture *social* pre-esistenti, configurando un insieme di risorse online, applicazioni web e rapporti tra studenti che condividono le loro conoscenze.

Gli atenei che decidono di dotarsi di strumenti di e-learning si affidano ancora, principalmente, a piattaforme tradizionali, che offrono unilateralmente contenuti, non capitalizzando le affordance pedagogiche dei social media, che consentono, ad esempio, agli studenti di gestire e mantenere uno spazio di apprendimento che faciliti la loro attività, le interconnessioni e la creazione di reti sociali.

La ricerca, a riguardo, annovera pareri contrastanti. Madge, Meek, Wellens e Hooley nel loro articolo "*Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'*" (2009) riconoscono nei social network, in particolare in Facebook, uno strumento importante a disposizione degli studenti, un vero e proprio collante sociale che permette l'integrazione nella vita universitaria, ponendosi alla base della trasformazione comunitaria del corpo studentesco. Ciononostante, gli autori considerano i SNS uno strumento più utile nella costruzione di reti sociali che nella circolazione effettiva di informazioni pedagogicamente rilevanti. Il tempo impiegato nella socialità online è, secondo loro, spesso direttamente sottratto a quello consacrato allo studio accademico.

Trovo, invece, condivisibile la posizione di Selwyn (2007) che riconosce il valore pedagogico e formativo delle comunità online a patto che queste restino completamente spontanee e scevre di interventi istituzionali.

Nella sua ricerca sull'uso di Facebook tra gli studenti universitari inglesi, l'autore evidenzia come il carattere formativo dell'utilizzo del social network sia profondamente informale e spesso tangente con gli obiettivi di apprendimento ufficiali. Lo studio sulle abitudini *social* degli studenti dimostra come, sebbene Facebook soddisfi una serie di funzioni dal chiaro stampo educativo, queste a volte si trovino in contrasto con le aspettative istituzionali. Dalla definizione di pratiche identitarie e comunitarie, alla soluzione collaborativa di problemi, fino allo sfogo di contrasti con il personale accademico, il social network permette di estendere quelle dinamiche che, prima del loro avvento, sarebbero state confinate a determinati *luoghi*, come i corridoi, le aree comuni, i bar o le conversazioni telefoniche tra singoli studenti.

Gli studenti, oggi, utilizzano una combinazione infinita di spazi e luoghi – reali o virtuali – per sviluppare e sostenere il loro processo di apprendimento, per estendere e mantenere reti collaborative. Il sistema universitario può aiutare gli studenti a riconoscere lo sviluppo di queste competenze come parte integrante dell'apprendimento.

È importante che la pubblica istruzione riconosca, quindi, il potenziale dei social network, e che inizi a sviluppare una presenza ufficiale su di essi; allo stesso tempo è indispensabile lasciare degli spazi di libertà che gli studenti possano sentire completamente “propri” per permettere il fiorire di iniziative libere e autonome, cercando, più che altro, di eliminare quelle barriere – di accesso e funzionali - che non permettono a tutti lo stesso livello di interazione.

Come accade - in contesti soltanto in apparenza completamente diversi - per le comunità online che fanno da volano per attività prosumeristiche di marketing virale (Cova, Giordano, Pallera, Fuschillo, & Sala, 2012), l'università può favorire la nascita di ambienti di personal learning a patto di non entrarne mai a far parte in maniera diretta, insegnando, ad esempio, a distinguere l'affidabilità delle informazioni condivise e a riconoscere le persone che possono effettivamente apportare un miglioramento all'esperienza educativa.

Il Web può rivelarsi un elemento strategico per favorire un processo di crescita basato non tanto sulla trasmissione gerarchica di costrutti predefiniti, quanto sulla costruzione e la divulgazione di saperi e pratiche che evolvono allo stesso ritmo dell'attività partecipativa.

Il continuo rinnovarsi dei membri, fra l'altro, offre l'opportunità di confrontarsi con punti di vista, informazioni, conoscenze e competenze differenti, andando a riempire progressivamente quel bagaglio di conoscenze e competenze trasversali che avranno una rilevanza sempre più cospicua nella vita privata e professionale dei soggetti.

Gli ambienti di Personal Learning sono in grado di fornire un apprendimento in qualche modo più organico, che fonde contesti e fonti finora separati dagli ambienti chiusi del sistema educativo.

Nella mia esperienza di studente ultra-trentenne, immerso in un contesto educativo rivolto, fondamentalmente, a studenti appena usciti dalla scuola superiore, ho potuto constatare come il supporto delle reti telematiche, rispetto alle mie prime esperienze, risponda in maniera sorprendente alle necessità degli studenti.

L'allargamento demografico dello studentato ad adulti e lavoratori ha caratterizzato l'università dell'ultimo decennio. Fenomeni come il precariato, il *lifelong learning* (Alberici, 2002; Ivanova, 2009), l'allargamento indefinito della transizione tra giovinezza ed età adulta (Dal Lago, 2001), hanno trasformato in maniera radicale l'identikit dello studente tipo.

Questa tipologia di utenti, spesso già occupata, richiede l'erogazione di corsi in maniera compatibile con i loro ritmi lavorativi che non comporti spostamenti dispendiosi in termini economici e di tempo per frequentare le lezioni (Ardizzone & Rivoltella, 2003).

Riuscire a prendere parte alle lezioni, mantenersi in contatto con i docenti, scambiare materiale di studio con altri studenti, integrare tempi di studio e lavoro sono solo alcune delle variabili che possono influenzare il successo formativo di uno studente adulto e lavoratore (Alberici, 2007).

Ricorrere a piattaforme di e-learning sembra la via più seguita per rispondere a questo insieme emergente di esigenze formative, in quanto queste permettono l'organizzazione e la realizzazione in maniera autonoma, da parte degli studenti, di un cosiddetto "apprendimento autoregolato" (De Jong & Simons, 1992).

L'istituzione italiana però non si è mostrata, negli anni, particolarmente responsabile da questo punto di vista, non riuscendo a rispondere quasi mai con efficacia a queste necessità. Manca, in molti casi, la realizzazione di una didattica fondata sull'utilizzo delle tecnologie di rete. Sebbene la letteratura internazionale abbia, ormai da tempo, messo in evidenza la correlazione tra performance degli studenti e presenza di corsi e-learning (Clarke & Mayer, 2011; Parker & Gemino, 2001), l'università pubblica italiana sembra ancora vivere questa dimensione in una forma che si discosta di poco dalla natura meramente sperimentale.

Laddove l'e-learning non è presente o è presente solo in maniera incompleta, l'emergere di *personal learning environment*, autonomi in quanto non istituzionalizzati, basati sulle infrastrutture social del *web*, riesce a colmare molte lacune. Forum autogestisti, gruppi - più o meno segreti - di Facebook, blog che ospitano contributi di docenti e discenti, permettono la partecipazione alla vita studentesca anche a chi non è fisicamente in grado di prenderne, quotidianamente, parte.

## Nota biografica

Emiliano Chirchiano è laureato con lode in "Comunicazione sociale, pubblica e politica" alla Federico II di Napoli con una tesi che indaga l'evoluzione e il ruolo cruciale della figura del "nerd" nel sistema mediale. Attualmente è dottorando in scienze sociali e statistiche presso l'ateneo federiciano. I suoi interessi di ricerca orbitano attorno all'influenza reciproca tra società e media, in particolare al rapporto ibridante tra tecnologie di rete, televisione e videogame. Contact: [emiliano.chirchiano@unina.it](mailto:emiliano.chirchiano@unina.it).

## Bibliografia

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Alberici, A. (2007). *Adulti e Università: sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua* (Vol. 90). Milano: Franco Angeli.
- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments-the future of eLearning? *Elearning papers*, 2(1), pp. 1-8.
- Christensen, C., Horn, M. & Johnson, C. (2008). *Disrupting class*. New York: McGraw-Hill.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2011). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. New York: John Wiley & Sons.
- Cova, B., Giordano, A., Pallera, M., Fuschillo, G. & Sala, M. (2012). *Marketing non-convenzionale*. Milano: Gruppo 24 ore.
- Dal Lago, A., & Molinari, A. (a cura di). (2001). *Giovani senza tempo: il mito della giovinezza nella società globale*. Verona: Ombre corte.
- De Certeau, M. (2001). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni lavoro. (ed. or. 1980).
- Fiedler, S. & Våljataga, T. (2011). Personal Learning Environments, *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, 2(4), pp.1-11.

- Gee, J. (2005). Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces: From The Age of Mythology to Today's Schools. In D. Barton & K. Tusting (eds.). *Beyond communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harasim, L. (2000). Shift happens: online education as a new paradigm in learning. *The Internet and Higher Education*, 3(1-2), pp. 41-61.
- Ivanova, M. (2009). From personal learning environment building to professional learning network forming. *Conference proceedings of "eLearning and Software for Education"(eLSE)*, 01, pp. 27-32.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Lee, M. J. W., & McLoughlin, C. (2010). Beyond distance and time constraints: Applying social networking tools and Web 2.0 approaches in distance education. In G. Veletsianos (ed.). *Emerging technologies in distance education* (pp. 61–87). Edmonton, Canada: Athabasca University Press.
- Lévy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva*. Milano: Feltrinelli. (ed. or. 1994).
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J., & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 141-155.
- Martindale, T. & Dowdy, M. (2010). Personal Learning Environments. In G. Veletsianos, *Emerging technologies in distance education*. Edmonton: AU Press.
- Morin, E. (1962). *L'Esprit du temps*. Paris: Grasset.
- Parker, D., & Gemino, A. (2001). Inside online learning: Comparing conceptual and technique learning performance in place-based and ALN formats. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 64-74.
- Pimienta, D. (2009). Digital Divide, Social Divide, Paradigmatic Divide. *International Journal of Information Communication Technologies and Human Development*, 1(1), pp.33-48.
- Radovanovic, D. (2012). Digital Divide and Social Media: Connectivity Doesn't End the Digital Divide, Skills Do. *SSRN Electronic Journal*.
- Rivoltella, P. C., & Ardizzone, P. (2003). *Didattiche per l'e-learning*. Roma: Carocci.
- Selwyn, N. (2007). The use of computer technology in university teaching and learning: a critical perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(2), pp.83-94.
- Simons, P., & De Jong, F. P. (1992). Self-regulation and Computer-aided Instruction. *Applied Psychology*, 41(4), 333-346.
- Veletsianos, G. (2010). *Emerging technologies in distance education*. Edmonton: AU Press.